

Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Justus Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Gerwin Schefer
aus Marburg

1969

Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Justus Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Gerwin Schefer
aus Marburg

1969

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der hiesigen hohelandschen Universität Göttingen



Dekan: Prof. Dr. Günter Neumann

I. Berichterstatter: Prof. Dr. Helge Pross

II. Berichterstatter: Prof. Dr. Hans Mieskes

Tag der mündlichen Prüfung: 14. Februar 1969

I N H A L T S A N G A B E

<u>E I N L E I T U N G</u>	Seite
I. SCHULREFORM UND GESELLSCHAFTSBILD - ZUR BEGRÜNDUNG DER FRAGESTELLUNG	1
II. ZUM BEGRIFF DES GESELLSCHAFTSBILDES	5
III. METHODEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	9
1. Die Konstituentien des Gesell- schaftsbildes	9
a) Interviews	9
b) Pretest	10
2. Die Population und ihre Stichprobe	11
3. Der Erhebungsbogen	12
4. Die Hauptuntersuchung	14
5. Repräsentanz der Ergebnisse	15
6. Die Auswertung der Daten	17
a) Qualitative Auswertung	17
b) Quantitative Auswertung	17
7. Die Faktoren- oder Dimensionsanalyse	18
8. Darstellung der Ergebnisse	20
 <u>H A U P T T E I L</u>	
IV. NOTIZEN ZUR SOZIALGESCHICHTE DES GYMNASIALLEHRERS	21
1. Lehrerbildung und Professionalisierung	21
2. Berufsidentifikation und Professiona- lisierung	24
3. Die soziale Herkunft des Gymnasial- lehrers	27

	Seite
V. ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS DES GYMNASIAL- LEHRERS	33
1. Die "gesellschaftlichen" Kontakte	33
2. Gymnasiallehrer und Berufsprestige	37
3. "Deklassierungsbewußtsein"	40
4. Das berufliche Selbstverständnis des Gymnasiallehrers	44
5. Das "politische" Selbstverständnis	56
VI. DIE KONSTITUENTEN DES GESELLSCHAFTS- BILDES	61
1. Das "Bild vom Schüler"	61
a) Die "politische Mündigkeit" der Schüler im Urteil ihrer Lehrer	61
b) Das Lehrer-Schüler-Verhältnis	66
2. Einstellungen zum politischen Unter- richt	72
3. Zum Demokratiebegriff der Gymnasial- lehrer	77
4. Einstellungskomplex "geistige Elite"	81
a) Schulische Auslese - ein Elite- problem	82
b) Sozialdarwinismus und elitäre Vorstellungen	94
c) Das Syndrom der "geistigen Werte"	102
d) Resümee	115
5. Einstellungssyndrom "Schulreform"	119
6. Einstellungssyndrom "Bürokratie - Verwaltung"	143
7. Einstellungen zum Themenbereich Wirtschaft und Schule	152
8. Einstellungen zur Sexualität	158
a) Sexuelle Aufklärung in der Schule	159
b) Tabuierung der Sexualität und Askese (Askese versus sexuelle Freiheit)	167
9. "Konservatismus" - "Progressivität"	180
a) "Objektive Merkmale" des pro- gressiven Gymnasiallehrers	182
b) "Objektive Merkmale" des kon- servativen Gymnasiallehrers	188
c) Berufsprestigezuordnung der pro- gressiven und der konservativen Gymnasiallehrer	193

<u>S C H L U S S</u>	Seite
VII. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSBETRACHTUNG	197
1. Erfahrungen mit den angewandten Methoden	197
2. Thesenartige Zusammenfassung der Ergebnisse	198
3. Schlußbemerkung zum Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers	200
ANMERKUNGEN	204
LITERATURVERZEICHNIS	285
ANHANG:	
1. Faktorentabellen (F 13, F 5)	
2. Kommunalitäten und Spaltenquadratsummen	
3. Erhebungsbogen	
4. Lebenslauf	

TABELLENÜBERSICHT

Tab. Nr.	Tabellenüberschrift (verkürzt) Kennwort	Faktor Nr. Fragebogen- Code	Seite
1	Altersverteilung (Pop.-Stich.)	I 5	15
2	Aufgliederung u. Geschlecht	I 4	16
3	Rekrutierungsschichten	-	30
4	Schulabschluß des Vaters	I 10	31
5	"Verkehrskreis"	I 19	33
6	Berufsprestige	I 21-I 31	38
7	"Deklassierungsbewußtsein"	F 7	41
8	Berufliches Selbstver- ständnis	F 26	47
9	Fachwissenschaftlicher An- spruch - päd. Ausbildung	I 33	48
10	Berufsausbildung	I 76	49
11	Wiss.-fachl. Ausbildung	II 28	51
12	"Überbürdung"	I 44	52
13	Mitgliedschaft in GEW/DPhV	I 12	54
14	Selbstverständnis des DPhV	II 72	55
15	"Politisches" Selbstver- ständnis	I 20	57
16	Parteimitgliedschaft	I 15	60
17	"Politische Mündigkeit" der Schüler	F 9	62
18	Schülermitverwaltung (SMV)	II 68	63
19	Schülermitverwaltung (SMV)	I 56	64
20	Lehrer-Schüler-Verhältnis	F 6	68
21	Lehrer-Schüler-Verhältnis	I 45	69
		II 63	
		I 34	
22	Lehrermeinung im poli- tischen Unterricht	II 39	73
23	Demokratiebegriff	I 38	78
24	Demokratiebegriff	F 22	79

25	Politische Entscheidungen und Interessengruppen	II 33	80
26	Abiturientenüberschuß	II 27	82
27	Höhere Schule - Auslese- schule	II 62	83
28	Schulische Auslese	F 28	84-86
29	Laissez-faire-Pädagogik	II 54	88
30	Begabungsreserven	II 51	90
31	Begabungsförderung	I 58	93
32	Förderung begabter Schüler	II 58	95
33	Sozialdarwinismus-Elite	F 14	96
34	Begabungsbegriff	II 73	99
35	Begabungsbegriff	I 36	99
36	Unterschiede in den Klas- senfrequenzen-Schularten- Bildungszielen	II 50	101
37	"Geistige Werte"	F 21	105/6
38	Bildungsziel d. höheren Schule	I 57	107
39	Bildungsziel d. höheren Schule	I 46	108
40	Der "geistige Mensch" wider- setzt sich d. Konsumdruck unserer Zeit	I 71	109
41	"Geistiger Mensch" und Konsumaskese	II 78	110
42	Kultur-Zivilisation- "Geist"	II 30	111
43	Bildungsziel d. höheren Schule	I 73	112
44	Jugend	II 24	113
45	Schulreform	F 5	120
46	Gesamtschule	II 55	123
47	Schwedische Einheitsschule	I 52	125
48	Bewährung des Gymnasiums	II 46	126
49	Gesamtschule	II 77	128
50	Förderstufe	II 31	129
51	Arbeiterkinder in höh. Schulen	II 69	131
52	Dreigliedrigkeit d. Schulwesens	I 79	132

53	Effizienz von Schulreformen	I 41	134
54	Lateinische Sprache	F 23	136
55	Lateinische Sprache	I 35	137
56	Latein - Wirtschaftskunde	II 23	137
57	Verwaltung	F 3	144/45
58	Verwaltung	I 70	147
59	Verwaltung - Freiheit d. Lehrer	II 60	147
60	Verwaltung	I 48	148
61	Konferenzen	I 59	149
62	Besetzungsmodus d. Schul- leiterstellen	II 22	150
63	Wirtschaft und Schule	F 2	153
64	Lehrplan - wirtsch. Themen	II 44	154
65	Wirtschaft und Schule	II 75	155
66	Gymnasiales Bildungsziel und Wirtschaft	II 74	156
67	Latein - Wirtschaftskunde	II 23	156
68	Sexualität	II 47	160
69	Sexualität	F 27	161
70	Sexuelles Verhalten v. Schülern	II 56	162
71	Sexuelle Aufklärung	I 42	163
72	Sexuelle Enthaltsamkeit	I 64	168
73	Sexuelle Enthaltsamkeit	F 4	169/70
74	Sexuelle Enthaltsamkeit	I 74	172
75	Sexuelle Freiheiten - Familie	II 37	174
76	Atheismus	II 40	175
77	Sittliche Gesetze - Sexualprobl.	II 26	177
78	Politisches Selbstver- ständnis des progressiven Gymnasiallehrers	I 20	183
79	Mitgliedschaft in GEW/BPhV d. progress. Gymnasiall.	I 12	184
80	Altersgliederung beim pro- gressiven Gymnasiall.	I 5	185
81	Verteilung der Unterrichts- fächer beim progressiven Gymnasiallehrer	I 9	186

82	Parteimitgliedschaft des progressiven Gymnasiall.	I 15	187
83	Altersgliederung beim konservativen Gymnasiall.	I 5	188
84	Politisches Selbstverständnis d. konservativen Gymnasiallehrers	I 20	189
85	Parteimitgliedschaft des konservativen Gymnasiall.	I 15	190
86	Sozial-Gemeinschaftskunde-lehrer	I 11	191
87	Mitgliedschaft in GEW/DPhV des konservativen Gymnasiallehrers	I 12	192
88	Übersicht über die Berufsprestigezuordnung (Gesamtstichprobe, progressive und konservative Gymnasiallehrer)	I 21-I 31	194
89.	Vergleich: DIPF-Lehrerstudie - vorliegende Untersuchung (Merkmal Geschlecht)	I 4	217
90	Vergleich: DIPF-Lehrerstudie - vorliegende Untersuchung (Merkmal Alter)	I 5	217
91	Verteilung der Unterrichtsfächer (Gesamtstichprobe)	I 9	245
92	Einflußgruppen auf Politik	I 21	246
93	Gesellschaftsmodelle	I 17	271
94	Sexuelle Askese	I 64	277
95	Faktor 13	F 13	Anhang
96	Schulreform (4.-7. Forts.)	F 5	Anhang

V o r b e m e r k u n g

Die Anregung zu dieser Studie stammt von Frau Professor Dr. Helge Pross. Ich bin ihr für steten Rat und eingehende Kritik bei der Anfertigung der Studie sehr dankbar.

Weiterhin schulde ich Herrn Professor Dr. Hans Mieskes Dank, der bei der Entwicklung der Arbeit fördernden Anteil nahm.

Dem Seminar für Soziologie der Erziehung unter Leitung von Herrn Professor Dr. Eberhard Groß bin ich für die Gewährung günstiger Arbeitsbedingungen sehr zu Dank verpflichtet.

Ebenso möchte ich der Max-Traeger-Stiftung danken, die durch ein großzügiges Darlehen die Studie in diesem Umfang ermöglichte.

Nicht zuletzt danke ich den vielen Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern, die an den schriftlichen und mündlichen Befragungen teilgenommen haben. Ohne ihre bereitwillige Mitarbeit hätte das Vorhaben nicht durchgeführt werden können.

Gerwin Schefer

E I N L E I T U N G

I. SCHULREFORM UND GESELLSCHAFTSBILD - ZUR BEGRÜNDUNG DER FRAGESTELLUNG

Aus den Programmen zur Schulreform der letzten fünfzig Jahre lassen sich in Deutschland ¹⁾ vor allem zwei herausheben: das der Reichsschulkonferenz von 1920 und das des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953 - 1965) ²⁾. Sie sind die am meisten diskutierten Schulerneuerungsversuche, die unter "Bedingungen der Demokratie" ³⁾ zustande kamen. Der zweite knüpft seiner Intention nach an den gescheiterten ersten an ⁴⁾. In beiden Konferenzen standen Fragen der schulorganisatorischen Umgestaltung im Vordergrund: auf der Reichsschulkonferenz der von Tews im Namen des "Allgemeinen Deutschen Lehrervereins" vorgebrachte Plan eines das fünfte und sechste Schuljahr umfassenden Mittelbaus, im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses die Förderstufe, ebenfalls ein "Mittelbau", der fast die gleichen Funktionen (wie der von Tews vorgeschlagene) haben sollte, nämlich dazu zu verhelfen, "daß jedem Kind der Weg sich öffnet, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht" ⁵⁾.

Die Gegner dieser Änderungsentwürfe sind vor allem in der Philologenschaft zu finden. So hat der Deutsche Philologenverband ⁶⁾ beide Vorschläge kategorisch abgelehnt. Binder, der als "Mandatar" ⁷⁾ des "Verbandsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands" ⁸⁾ auf der Reichsschulkonferenz auftrat, lehnte eine Vereinheitlichung, die über die gemeinsame, gerade eingeführte vierjährige allgemeine Grundschule hinausging, ab ⁹⁾. Er wandte sich damit gegen die von Tews, dem Vertreter des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins, geforderte zweijährige Mittelstufe, die in ihrer Struktur und Funktion weitgehend mit der vom Deutschen Ausschuß 1959 konzipierten Förderstufe übereinstimmt ¹⁰⁾.

Seinen Widerstand gegen die Verlängerung der Grundschulzeit begründete Binder mit der Gefahr einer "geistigen Nivellierung", die sich für das gesamte Volk verheerend auswirken würde. Binder sprach vom "organisch Gewachsenen", das es zu erhalten gelte ¹¹⁾, von der Möglichkeit der frühen Begabungserkennung ¹²⁾ und schließlich von dem "Bremsverfahren", das mit der Einführung der sechsjährigen Grundschule den Aufstieg der Begabten verzögern würde ¹³⁾. Er meinte, bei Verlängerung der Grundschulzeit gäben die höheren Schulen sich selbst auf ¹⁴⁾. Deshalb sei es notwendig, sich mit allen Kräften "solchen Strömungen" entgegenzustemmen ¹⁵⁾.

In einem Kommentar zur Reichsschulkonferenz schrieb Peter Petersen, die Kontroverse um die Frage des Schulaufbaus habe "immer tiefer in die innerlichsten Gegensätze ... in die Gegensätze der Weltanschauungen" ¹⁶⁾ hineingeführt. Diese Interpretation gilt noch heute. Das zeigt die Analyse der späteren Auseinandersetzungen über die Verlängerung der Grundschulzeit um zwei Jahre in Gestalt der Förderstufe.

1959 legte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen der Öffentlichkeit einen "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" vor ¹⁷⁾. Kern dieses Planes war ein das fünfte und sechste Schuljahr umfassender Mittelbau, der die Bezeichnung "Förderstufe" trug ¹⁸⁾. Damit wiederholte der Deutsche Ausschuß eine Forderung, die, vom Allgemeinen Deutschen Lehrerverein bereits auf der Reichsschulkonferenz 1920 vorgebracht, in erster Linie am Widerstand vieler Gymnasiallehrer gescheitert war.

Die Reaktion auf die Veröffentlichung des Rahmenplans war sehr heftig. Namentlich der Philologenverband fühlte sich provoziert und nahm in einem Sonderheft seiner Verbandszeitung "Die Höhere Schule" ausführlich Stellung ¹⁹⁾.

Im einzelnen warf er dem Deutschen Ausschuß vor, er gehe von zwei falschen Prämissen, nämlich der des Vorhandenseins einer Begabungsreserve und der einer längst fälligen gerechteren und zuverlässigeren Auslese, aus ²⁰⁾.

An der Argumentation des Philologenverbandes fällt auf, daß er fast den gleichen Begabungsbegriff verwendet wie Binder auf der Reichsschulkonferenz 1920. Danach ist Begabung eine primär biologische Kategorie, das Begabungspotential relativ konstant und in Form der Gaußschen Normalverteilung verbreitet. Größere Begabungsreserven gäbe es nicht mehr ²¹⁾.

Der Deutsche Philologenverband wünscht deshalb die Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems in der bisherigen Form. Nur innerhalb jeder Schulform wären Reformen vorzunehmen ²²⁾.

Die Diskussion über die Förderstufe hat seit der Regierungsvorlage zur Änderung der hessischen Schulgesetze einen neuen Höhepunkt erreicht ²³⁾. Nach dieser Vorlage sollen dort Förderstufen eingerichtet werden, wo die "personellen, sachlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen vorliegen" ²⁴⁾.

Die Ablehnung eines "schulischen Mittelbaus" durch den Philologenverband ist heute zwar etwas anders begründet - so wird vor allem auf die vermeintlich enttäuschenden Ergebnisse mit den bisherigen Förderstufenversuchen verwiesen ²⁵⁾ -, im Grunde scheinen aber die Motive der Ablehnungen die gleichen geblieben zu sein. Sie resultieren mehr aus "weltanschaulichen" Einstellungsinvarianten als aus sachlichen Bedenken ²⁶⁾.

Wenn bei der Erörterung des gleichen Gegenstandes, nämlich der organisatorischen Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens, zu der die Förderstufe der erste Schritt wäre, über eine Zeit von fast fünfzig Jahren, in denen politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen von großem Ausmaß stattgefunden haben, von derselben Berufsgruppe im wesentlichen die glei-

chen Argumente vorgebracht werden, dann stellt sich abermals die Frage, die Petersen aufgeworfen hat: ob und in welcher Weise die Ablehnung einer grundsätzlichen Schulreform durch den Philologenverband in der "Weltanschauung" seiner Mitglieder begründet ist. Diese "Weltanschauungen", genauer: die politischen, kulturellen und sozialen Einstellungen der Gymnasiallehrer sind der Gegenstand der hier vorgelegten Untersuchung.

II. ZUM BEGRIFF DES GESELLSCHAFTSBILDES

Nach Einstellungen von Gymnasiallehrern zur Gesellschaft wurde bisher nur selten gefragt. Paul Cauer hielt auf der "Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner" 1901 in Straßburg eine Rede mit dem Titel "Über philologische Weltanschauung" und kam zu dem Ergebnis, daß der Philologe, da er vorwiegend reproduzierend tätig sei, konservativ sein müsse ¹⁾. Cauer versuchte, aus der spezifischen Arbeit der Lehrer bestimmte Einstellungsinvarianten zu erklären. Andere Determinanten, wie z. B. die soziale Herkunft, ließ er außer acht. Mehr als ein sehr undifferenziertes Bild von der "Weltanschauung" des Philologen gab er nicht. Auch in neueren Publikationen wird kaum nach Einstellungen und Meinungen der Gymnasiallehrer gefragt. Auch Janpeter Kob, der Einstellungen zu Studium und Ausbildung, Methodik und Rolle der Schulerziehung sowie zum Bildungserfolg untersuchte, ließ andere gesellschaftliche Bereiche wie Politik und Wirtschaft unberücksichtigt ²⁾. Immerhin gehört seine Studie zu den wenigen Arbeiten über den Gymnasiallehrer, die sich auf empirisch gewonnene Daten stützen. Die meisten Publikationen beschreiben lediglich vermutete oder gewünschte Verhaltensweisen oder Einstellungen. So bleiben z. B. Gerhard Priesemanns "Aspekte einer Rollenanalyse" des Gymnasiallehrers rein hypothetisch, weil sie nicht hinreichend mit empirisch-statistischen Daten abgesichert sind ³⁾. Auch andere Autoren, wie Caselmann ⁴⁾, Hahne ⁵⁾, Franke und Günther ⁶⁾ oder Rumpf ⁷⁾, kommen über idealtypische Konstruktionen nicht hinaus.

Einstellungen von Gymnasiallehrern empirisch zu untersuchen, ist aus mehreren Gründen sinnvoll. Nicht nur können Einstellungen, insbesondere wenn sie sich zu "Haltungen" ⁸⁾ verfestigt haben, Schulreformen begünstigen oder erschweren. Vielmehr müssen wir auf Grund des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten ⁹⁾

annehmen, daß die Einstellung eines Lehrers zu den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens auch die Art der Wahrnehmung seiner pädagogischen Funktion und damit die Effizienz des Bildungsgeschehens maßgeblich bestimmt ¹⁰⁾.

Der Begriff "Einstellung" ist der Psychologie entnommen. Obwohl er dort in letzter Zeit mehr und mehr Beachtung findet ¹¹⁾, wurde er bisher nur sehr allgemein formuliert ¹²⁾. Präziser sind die Informationen über Ursache und Wirkungen von Einstellungen. So meint z. B. Rohrer, sie seien durch Triebregungen, Interessen, Gefühle, aber auch durch soziale Faktoren wie Beruf, soziale Stellung und allgemeines Lebensmilieu bedingt ¹³⁾. Die Wirkungen von Einstellungen sieht Rohrer vor allem in der Auswahl und Steuerung des bewußten Geschehens. Sie führen dazu, "daß das Denken sich in bestimmter Richtung bewegt und sie beibehält, daß die entsprechenden Vorstellungen auftreten und daß aus der Mannigfaltigkeit des Wahrnehmbaren immer gerade dasjenige ausgesucht und klar bewußt wird, was man gerade braucht" ¹⁴⁾.

Es kann nicht Aufgabe einer soziologischen Erhebung sein, solche psychischen Momente von Einstellungen zu untersuchen. Statt dessen geht es darum, herauszufinden, ob zu bestimmten gesellschaftlichen Bereichen, Problemen und Fragestellungen bei der Gruppe der Gymnasiallehrer übereinstimmende Einstellungen bestehen. Dabei interessieren hier weniger Genese und Struktur einzelner Einstellungen als vielmehr "Einstellungsbündel": das "Gesellschaftsbild" der Probanden. Wichtig ist zu erfahren, wie einzelne Menschen oder Gruppen wesentliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens wahrnehmen und wie sie sie bewerten ¹⁵⁾. Als Gesellschaftsbild bezeichnen wir daher jene Einstellungskomplexe oder -syndrome, die zu einer ganzheitlichen Vorstellung von Gesellschaft zusammenfließen. Diejenigen gesellschaftlichen Bereiche, die ein Gesellschaftsbild konstituieren, sollen Konstituentien des Gesellschaftsbildes genannt werden.

In der älteren soziologischen Literatur wird der Begriff "Gesellschaftsbild" kaum erwähnt, obgleich die Sache, auf die er sich bezieht, stets schon vorhanden gewesen ist. Nach Habermas finden wir Prototypen von Gesellschaftsbildern z. B. in den politischen Ideologien des 19. Jahrhunderts. In diesen Ideologien wurde versucht, die "Totalität der Gesellschaft" zu erfassen. "Unterm Gesichtspunkt eines normativen Entwurfs der Zustände, wie sie 'eigentlich' sind oder zu sein haben, fügt sich die unanschaulich gegebene Mannigfaltigkeit der Sachverhalte zur plausiblen, aber dogmatisch vorgegebenen Einsicht des Ganzen ... Die politischen Ideologien, die sich seit dem 18. Jahrhundert formieren, sind 'Gesellschaftsbilder' in einem genuinen Sinn. ... Ihre Motive knüpfen objektiv eindeutig an die Interessenlagen bestimmter sozialer Gruppen an und entwerfen ein entsprechendes Bild von der Gesellschaft im ganzen: den Liberalen erscheint sie als ein freier Verband konkurrierender Individuen, den Konservativen als ein hierarchisch geordneter Ständeorganismus, die Sozialisten begreifen sie unter dem Aspekt des Klassenkampfes. Stets gelingt es, den eigenen Standort gesamtgesellschaftlich zu interpretieren, die eigenen Interessen aus dem Interesse aller zu rechtfertigen und den politischen Handlungen durch Suggestion retrospektiver oder wie immer perspektivischer Normen einen eindeutig gerichteten Impuls zu geben. Diese Ideologien sind durchsichtig auf die damals bestehenden Herrschaftsverhältnisse bezogen." ¹⁶⁾ Heute zerfallen solche "autochtonen Gesellschaftsbilder" ¹⁷⁾ vielfach in Meinungen und Einstellungen. Sie lassen sich nur durch die Ermittlung von Meinungssyndromen erschließen.

Einen solchen Versuch haben in jüngster Zeit Centers in den Vereinigten Staaten ¹⁸⁾, Willener in der französischen Schweiz ¹⁹⁾, Hoggart in England ²⁰⁾ und Popitz und Mitarbeiter in Deutschland ²¹⁾ unternommen. Die ge-

nannten Autoren kommen zu der Schlußfolgerung, daß Menschen im allgemeinen ein Gesellschaftsbild haben. Die Unterschiede in den Gesellschaftsbildern sind diesen Autoren zufolge nicht rein zufällig verteilt; vielmehr sehen manche die Gesellschaft vorwiegend unter sozio-ökonomischem, andere unter dichotomischem und wieder andere unter politischem Aspekt. Auch Habermas und Mitarbeiter haben bei ihrer Untersuchung über das politische Bewußtsein von Studenten ²²⁾ bestimmte Gesellschaftsbilder gefunden, in der Mehrzahl solche, die der "bildungshumanistischen Vorstellungswelt" zugehören; das heißt, die diesen Gesellschaftsbildern zugrunde liegenden Einstellungen sind vorzugsweise konservativer Natur, während die Gesellschaftsbilder einer Minorität von Studenten sich durch ein vorwiegend realistisches Bewußtsein auszeichnen. Grob skizzierend kann man die Habermas'schen Orientierungsmodelle durch die Polarität konservativ versus progressiv kennzeichnen.

III. METHODEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

1. Die Konstituentien des Gesellschaftsbildes

Wie schon angedeutet, läßt sich das Gesellschaftsbild in toto nicht direkt ermitteln; es wird daher in der vorliegenden Untersuchung aus Einstellungen zu verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen indirekt erschlossen. Um zunächst einmal in Erfahrung zu bringen, welche gesellschaftlichen Bereiche beim Gymnasiallehrer im Vordergrund des Interesses stehen, wurden Materialien wie Verbandszeitschriften ¹⁾, offizielle Verlautbarungen und Stellungnahmen des Philologenverbandes ²⁾, Einzelschriften von Gymnasiallehrern ³⁾ sowie Zeitungsartikel und Leserzuschriften ⁴⁾ durchgesehen und die behandelten Themenkreise auf ihre Häufigkeit hin grob sortiert. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigten, daß in den Verbandspublikationen die Problemkreise der Schulreform im Vordergrund stehen. Die entsprechenden Argumentationen sind oft von spezifisch bildungsideologischen Vorstellungen bestimmt, wie sie z. B. in den Schriften Richerts ⁵⁾ und Weinstocks ⁶⁾ zu finden sind und von Georg Ried ⁷⁾ und Karl Müller ⁸⁾ modifiziert wurden. In den Leserzuschriften der Gymnasiallehrer ist der Tenor: "Berufsunzufriedenheit" und "Deklassierungsbewußtsein" ⁹⁾.

a) Interviews

Um weitere Anhaltspunkte für die auszuwählenden Einstellungsbereiche oder Konstituentien des Gesellschaftsbildes zu erhalten, wurden sieben Tiefeninterviews ¹⁰⁾ durchgeführt. Die Auswahl der zu interviewenden Probanden erfolgte nach Kriterien des quota-sampling ¹¹⁾ - soweit dies überhaupt bei einer geringen Zahl von Probanden möglich ist. Die Interviews, die durchschnittlich

zwei Stunden dauerten, wurden mit Einverständnis der Interviewten auf Band aufgenommen. Der benutzte Interviewer-Leitfaden umfaßte ein breites Themenspektrum: soziales Ansehen, berufliches Selbstverständnis, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Schulreform, Elternhaus und Schule, Führungsstile des Unterrichts, Feminisierung des Lehrerberufs; Schule und Bürokratie, wirtschaftliche Probleme und Sexualität.

In den Interviews wurden die einzelnen Themen stichwortartig vorgegeben. Damit konnte der "diskursive Charakter" der Interview-Situation gewahrt bleiben und Themen, die im Leitfaden nicht enthalten waren, ebenfalls zur Sprache kommen.

Die Gespräche wurden vollständig transkribiert, verkodet und qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse ließen vermuten, daß die Probleme der Schulreform und Bürokratie (Schulbürokratie) im Vordergrund des Interesses stehen.

b) Der Pretest

Die Ergebnisse der Interviews und der Literaturanalyse ließen folgende Konstituentien als vordringlich relevant erscheinen: soziales und berufliches Selbstverständnis, Schulreform, Bildungsideal, Bürokratie, politisches Bewußtsein, Ökonomie, Feminisierung und Sexualität. Für den Pretest wurden zu jedem Konstituens ungefähr acht bis zehn Behauptungen (statements) formuliert, die allesamt zu einem Fragebogen zusammengestellt und durch sozialstatistische Fragen ergänzt wurden.

Insgesamt 77 statements wurden auf diesem Erhebungsbogen in gemischter Form vorgelegt. Die Probanden wurden gebeten, auf einer in sieben Stufen eingeteilten Skala, die als Pole "höchste Zustimmung" und "höchste Ablehnung" enthielt, ihre Reaktion zu markieren ¹²⁾.

Der Pretest-Fragebogen wurde am 26. 12. 1966 an achtzig

nach einem gemischten Auswahlprinzip ausgesuchten Probanden mit der Post verschickt ¹³⁾.

Am 27. 2. 1967 waren insgesamt 57 Fragebogen, davon vier nicht ausgefüllte, zurückgeschickt worden. Die 53 vollständigen Erhebungsbogen, von denen 40 größere oder zum Teil sehr ausführliche Kommentare enthielten, stellten mit 66 % eine sehr hohe Rücksendequote dar. Weiterhin gingen zahlreiche Briefkommentare ein. Darin lehnten einige Befragte das geplante Vorhaben wegen der in den statements vermuteten "Schlagzeilen-Provokationen" ¹⁴⁾ ab. Andere begrüßten das Projekt ¹⁵⁾. Die 53 Fragebogen wurden quantitativ ¹⁶⁾ und qualitativ (Kommentare zu den einzelnen statements) ausgewertet, wobei besonders die "Verbesserungsvorschläge", um die wir gebeten hatten, berücksichtigt wurden.

Folgende im Pretest formulierte statements wurden für die Hauptuntersuchung nicht verwertet: 1. solche, bei denen man auf Grund der Kommentare vermuten mußte, daß sie zu Mißverständnissen Anlaß gaben; 2. solche, die nur selten Reaktionen (in Form von Markierungen auf der Skala) hervorgerufen hatten und deshalb als irrelevant betrachtet werden können.

2. Die Population und ihre Stichprobe

Als Population für unsere Untersuchung definierten wir alle diejenigen beamteten hessischen Gymnasiallehrer, die in den Alterslisten B - C' (Oberstudienräte, Oberstudienrätinnen, Studienräte und Studienrätinnen) und E - E' (Studienassessoren und Studienassessorinnen) des Philologenjahrbuches 1965/66, Landesausgabe Hessen ¹⁷⁾, verzeichnet waren. Oberstudiendirektoren (-innen) sowie Oberschullehrer (-innen), Ordenslehrer (-innen) und sonstige Lehrer (Kategorie F des Philologen-Jahrbuches) ließen wir außer acht, da sie entweder durch ihre Posi-

tion oder durch ihren Ausbildungsgang eine Sondergruppe darstellen. Außerdem wurden alle vor dem 1. 1. 1903 geborenen Gymnasiallehrer (-innen) aus der Population ausgeschieden, da sie aller Wahrscheinlichkeit nach zum Zeitpunkt der Befragung sich im Ruhestand befinden würden.

Die Population bestand aus 4525 Probanden. Auf Grund der Altersanordnung der Listen bot eine "Karteiauswahl" die Gewähr dafür, daß die einzelnen Altersgruppen optimal erfaßt werden konnten. Bei der Bestimmung der Stichprobengröße wurde von einer erwarteten Rücksendequote von 50 % ausgegangen. Daher wurde bei der Auswahl der Probanden jeder sechste der in den Alterslisten B - C' und E - E' des Philologen-Jahrbuches 1965/66 aufgeführten Gymnasiallehrer in die Stichprobe aufgenommen. Diese umfaßte 742 Personen.

3. Der Erhebungsbogen

Der Erhebungsbogen gliedert sich in zwei Teile: in einen vorwiegend sozialstatistischen und in einen "statement-Teil". Im ersten sind neben den üblichen sozial-ökonomischen Merkmalen auch Fragen allgemeiner Art enthalten, so z. B. die Frage unter Nr. 13 und 17: "Es wird häufig davon gesprochen, wir seien alle gleichermaßen Nutznießer der sogenannten Wohlstandsgesellschaft. - Fallen Ihnen Bevölkerungs- oder Berufsgruppen ein, die nach Ihrer Meinung bevorzugte Mitglieder dieser Wohlstandsgesellschaft sind?" - "Es gibt verschiedene Arten, wie eine Gesellschaft geschichtet sein kann. Welche der drei folgenden beschreibt Ihrer Meinung nach die Schichtung unserer Gesellschaft noch am besten?" Solche allgemeinen Fragen zur Sozialstruktur, zu denen noch die Einstufung vorgegebener Berufe in eine Prestigerangordnung kam, wurden in den Erhebungsbogen aufge-

nommen, weil vermutet wurde, daß sie als eine Art "Gesamtschau der Gesellschaft" wesentliche Ergänzungen bzw. Korrekturen für die Einstellungsteilbereiche erbringen könnten.

Schon zum Pretest hatte die Aufstellung einer Berufsprestigeordnung gehört. Es waren zehn Berufe vorgegeben worden, die dem sozialen Ansehen nach mit Rangplatzzahlen zu belegen waren. Es sollten die Bereiche Politik, Wirtschaft und Naturwissenschaft als die für die Gymnasiallehrer fungierenden "Orientierungsberufe" sowie der Amtsgerichtsrat und der Arzt vertreten sein ¹⁸⁾. Die Spezifizierung der Berufsbezeichnungen - so etwa durch Gehaltsangaben - war beim Pretest vielfach der Grund für das Nichtausfüllen der Prestigetabelle. Deshalb verzichteten wir beim endgültigen Erhebungsbogen auf genauere Kennzeichnungen. Um die Einschätzung eines "politischen Berufes" möglichst ohne "Störvariablen" erfassen zu können, wurde der "Bundestagsabgeordnete" mit dem Zusatz "ohne Hochschulabschluß" ¹⁹⁾ versehen. Außer dem "Bundestagsabgeordneten" und möglicherweise dem "Chefredakteur" ²⁰⁾ waren alle anderen Berufsrepräsentanten Hochschulabsolventen.

Die Auswertungen der Interviews und des Pretestes hatten ergeben, daß insgesamt zehn Konstituentienbereiche als relevant für das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers anzusehen sind: zwei Bereiche wurden dem Selbstverständnis, nämlich soziales und berufliches Selbstbewußtsein, zwei dem Komplex Politik (Schule und Demokratie, Schüler-Lehrer-Verhältnis) zugerechnet, zwei gehörten zum Komplex Schulreform (Begabungsproblem, Förderstufe, Gesamtschule), je ein Bereich zu den Komplexen Bildungsideal, Bürokratie, Wirtschaft und Sexualität.

Zu jedem dieser zehn Konstituentien wurden acht bis elf Behauptungssätze (statements) formuliert bzw. aus dem Pretest übernommen ²¹⁾. Wegen des zu befürchtenden "Ausstrahlungs- oder halo-Effektes" ²²⁾

wurden die statements in gemischter Weise auf dem Erhebungsbogen plaziert. Die Reaktionen der Probanden sollten in zweifacher Weise registriert werden: einmal numerisch auf einer siebenstufigen Skala, die von völliger Zustimmung (1) bis zu völliger Ablehnung (7) reichte ²³⁾, zum anderen verbal durch Kommentierung der jeweiligen statements ²⁴⁾. Hierdurch sollte eine möglichst große Absicherung gegen Fehlinterpretationen erreicht werden.

4. Die Hauptuntersuchung

Im März 1967 wurden die Erhebungsbogen mit Begleitschreiben und einem Freiumschlag an die 742 Adressaten mit der Post verschickt.

Die Reaktionen bei den Probanden waren sehr mannigfaltig. Außer der Rücksendung von Fragebogen gingen 47 zum Teil sehr umfangreiche Briefkommentare ein. Eine Analyse dieser Kommentare zeigte, daß man sich durch die Befragung häufig "manipuliert" und "mißbraucht" fühlte. Man faßte die Bitte um Mitarbeit als eine "Belästigung" auf, und man meinte, es hätten "einige Kollegen in ihrer Arglosigkeit nicht die Hinterlist einiger Thesen bemerkt". Es war nicht nur eine allgemeine Aversion gegen empirische Befragungen, insbesondere gegen solche nach "psychologisch-statistischer Manier" festzustellen; bei zahlreichen Probanden schien ein Gefühl der Angst vor möglicher Entdeckung unpopulärer Einstellungssyndrome im Spiel zu sein.

Die Rücksendung der ausgefüllten Erhebungsbogen erfolgte schleppender als beim Pretest. Bis zum 1. 8. 1968 waren insgesamt 465 Erhebungsbogen, davon 394 ausgefüllte, zurückgeschickt worden. Von den 71 unausgefüllten waren 26 nicht zustellbar gewesen, da die Adressaten entweder nicht mehr im Dienst, verstorben oder an andere Schulen

versetzt worden waren. Die übrigen 45 Erhebungsbogen, die nicht ausgefüllt waren, waren teilweise mit Kommentaren über die Gründe des Nichtausfüllens versehen. An erster Stelle wurde Zeitmangel angegeben, es folgten grundsätzliche Bedenken gegen empirische Untersuchungen dieser Art.

Von den restlichen 394 Fragebogen waren zehn unvollständig ausgefüllt, besonders im statement-Teil. Für die quantitative Auswertung standen schließlich insgesamt 384 Erhebungsbogen zur Verfügung.

Unter Berücksichtigung der 26 nicht zustellbaren Fragebogen ergab sich somit eine Rücksendequote von 53,6 %. Damit liegt die Rücksendequote der Hauptbefragung beträchtlich unter der des Pretestes, bleibt aber immer noch in dem für diese Erhebungsform üblichen Rahmen ²⁵⁾.

5. Die Repräsentanz der Ergebnisse

Der Vergleich einiger Merkmalsverteilungen der Stichprobe ²⁶⁾ mit denen der Population gibt Hinweise auf die Repräsentanz der Ergebnisse.

Tabelle 1

Altersverteilungen : Population - Stichprobe			
Lebensalter	Population	Stichprobe	Differenz
	(Kat. B-E')	N = 384	
	n = 4526		
	%	%	%
bis 35 J.	21,9	27,1	+ 5,2
35 bis 45 J.	34,3	33,3	- 1,0
45 bis 55 J.	17,1	14,3	- 2,8
55 bis 65 J.	26,7	25,3	- 1,4
	100,0	100,0	

Tabelle 2

Verteilung nach Geschlecht			
Geschlecht	Population	Stichprobe	Differenz
	(Kat. B-E')		
	n = 4526	N = 384	
	%	%	%
männlich	75,4	77,6	+ 2,2
weiblich	24,6	22,4	- 2,2
	100,0	100,0	

Vergleicht man die Prozentwerte der Stichprobe mit denen der Population, so ergibt sich beim Merkmal "Alter" eine durchschnittliche Abweichung von 2,6 %, beim Merkmal "Geschlecht" eine von 2,2 %. Besonders jüngere Gymnasiallehrer hatten - wie auch aus den Kommentaren hervorging - weniger Vorbehalte und Bedenken gegenüber dieser Untersuchung als ältere.

Die Gymnasiallehrerinnen sind ebenfalls zurückhaltender gewesen. Das mag zum Teil - wie einige Probandinnen schrieben - mit ihrer relativ größeren Belastung durch Familie und Beruf zusammenhängen.

Die geringen Abweichungen von den Proportionen in der Population deuten darauf hin, daß diejenigen Probanden, die den Erhebungsbogen nicht ausgefüllt haben, keine geschlossene Gruppe darstellen, sondern sich über die gesamte Population gleichmäßig verteilen.

Ein Vergleich der sozialstatistischen Proportionen mit den Proportionen der für eine viel größere Population geltenden Stichprobe einer Untersuchung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt kann als zusätzliches positives Indiz für die Repräsentanz unserer Ergebnisse angesehen werden. 27)

6. Die Auswertung der Daten

a) Die qualitative Auswertung

Etwa zwei Drittel der zurückgeschickten Fragebogen enthielten Kommentare, von denen ca. 20 % sehr ausführlich waren. Das Gesamtmaterial belief sich auf ca. 300 Schreibmaschinenseiten.

Die weitere Auswertung erfolgte in der Weise, daß die zu jedem statement - jeder Frage - gehörenden Kommentare nach ihrem Inhalt und nach der entsprechenden Skalenmarkierung (Zustimmung - Indifferenz - Ablehnung) zu Gruppen zusammengestellt wurden. Diese Einteilungen erwiesen sich für die Interpretation als sehr günstig: eine Verschlüsselung brauchte wegen der auf diese Weise zustande gekommenen Überschaubarkeit des Materials nicht vorgenommen zu werden. Das aus den Interviews gewonnene Material wurde den jeweiligen Kommentargruppen beigeordnet. Da es den Vorzug der Spontaneität hat, sollte es auch bei der Hauptuntersuchung Berücksichtigung finden²⁸⁾.

b) Die quantitative Auswertung

Wie schon erwähnt, gingen 384 Erhebungsbogen, deren Daten auf Lochkarten übertragen und zunächst einer Grundauszählung (absolute, relative Häufigkeiten, Mittelwerte, Varianzen) unterzogen wurden, in die quantitative Auswertung ein²⁹⁾. Da es im Pretest zu altersgruppenspezifischen Ergebnissen gekommen war, wurden für die beiden Altersgruppen "bis 35 Jahre" und "55 bis 65 Jahre" gesonderte Auszählungen vorgenommen und die Signifikanzen der Mittelwert- und Varianzdifferenzen berechnet³⁰⁾.

Für die Variablen der Berufsprestigeskala (I 22 - I 31) wurde zusätzlich noch eine Varianz-Analyse, in die alle vier Altersgruppen eingingen, durchgeführt. Das Ziel dieser Analyse war, herauszufinden, welche Zusammenhänge

zwischen Prestige-Zuordnung und Alter bestehen. Weiterhin waren für die Herausarbeitung der beiden Einstellungsgruppen "konservativ" und "progressiv" umfangreiche statistische Verfahren notwendig, die im einzelnen im Kapitel VI 9 abgehandelt werden ³¹⁾.

7. Die Faktoren- oder Dimensionsanalyse

Die Auswertungsmethode, mit der in der vorliegenden Untersuchung hauptsächlich gearbeitet wurde, die Faktorenanalyse, ist in der Soziologie noch wenig erprobt.

Die Faktoren- oder Dimensionsanalyse ist ein statistisches Verfahren zur Analyse von Korrelationen mehrerer Merkmale. Sie hat zum Ziel, die Vielzahl solcher Korrelationen übersichtlich darzustellen und die miteinander korrelierenden Merkmale - in unserem Fall sind es die Einstellungen zu den statements - auf einige wenige hypothetische und statistisch unabhängige Hauptmerkmale (Faktoren) zurückzuführen. Bei der vorliegenden Untersuchung soll also die Faktorenanalyse die Reaktionen auf die statements ordnen, oder anders ausgedrückt: mittels der Faktorenanalyse sollen Komplexe gleichartiger Einstellungen zu einem Thema - Konstituens - überprüft werden. Die Anzahl der Faktoren gibt die Anzahl der hypothetischen "Grundeinstellungen" an, auf die sich die Einstellungen zu den statements zurückführen lassen.

Als wichtigstes Erhebungsinstrument wurden sogenannte statements benutzt. Statements sind Behauptungen über bestimmte Gegenstände. Sie ermitteln also Einstellungen zu vorgegebenen Themenbereichen, etwa in unserem Fall zum Bereich "Schulreform". Jedem der insgesamt acht Themen oder Bereiche war eine bestimmte, von Fall zu Fall verschiedene Anzahl von statements zugeordnet. Dabei wurde von der Annahme ausgegangen, daß jedes Konstituens des

Gesellschaftsbildes eine in sich differenzierte Einheit ist. Der Differenziertheit sollte mit der Formulierung mehrerer statements Rechnung getragen werden. Ob tatsächlich von einer Einheit gewisser statement-Gruppen und damit sowohl von einheitlichen Einstellungsbereichen oder Konstituentien als auch von Einstellungssyndromen bei den Befragten die Rede sein kann, hing vom Ergebnis der Erhebung ab. Zur Überprüfung der Annahme von der komplexen Einheitlichkeit der einzelnen Konstituentien diente die Faktorenanalyse ³²⁾.

Die Faktorenladung oder Gewichtszahl eines Merkmals auf einem Faktor ist die Korrelation mit dem durch den Faktor repräsentierten Einstellungssyndrom. Diejenigen statements, die hinsichtlich eines Syndroms keine eindeutige Reaktion hervorriefen, besitzen eine geringe Ladung, wie aus der Kommunalitätenübersicht im Anhang hervorgeht ³³⁾.

Die Kommunalität (h^2) - die Summe der quadrierten Faktorenladungen eines Merkmals - gibt den Prozentsatz der Merkmalsvarianz an, der durch die Faktorenanalyse erfaßt wird: je größer die Kommunalität, desto weitgehender wird ein Merkmal durch die Analyse beschrieben. Diejenigen statements, die keine eindeutigen Reaktionen hervorriefen, besitzen also eine geringe Ladung, die Kommunalität (h^2) ist entsprechend niedrig.

Das aus den 106 statements resultierende Datenmaterial, die markierten Skalenwerte, wurden einer Faktorenanalyse nach der "Mehrachsenmethode der Version 5 des Deutschen Rechenzentrums" (DRZ), Darmstadt ³⁴⁾, unterzogen.

Die Faktorenextraktion erbrachte 28 Faktoren. Von diesen schieden sechs wegen zu geringer Ladung der statements aus. Von den verbleibenden 22 Faktoren sind 14 in die Interpretation eingegangen. Die restlichen acht Faktoren stellen zum großen Teil "Splitterfaktoren" dar ³⁵⁾, deren statements selten hohe Ladungen aufweisen. Eine Ausnahme bildet der Faktor 1: er enthält bis zur Ladungsgröße .30

insgesamt 13 statements, er konnte aber nicht verbalisiert werden, da die vermutete "Grundhaltung" infolge der Heterogenität der in den statements angesprochenen Themen nicht evident gemacht werden konnte ³⁶⁾.

Wenn man sich die interpretierbaren 14 Einstellungsdimensionen ansieht und sie mit den ursprünglich formulierten zehn Konstituentien vergleicht, so fällt auf, daß diese Konstituentien "mehrdimensional" aufgebaut sind. Alle zehn Konstituentien kommen in den Faktoren zum Vorschein, doch haben die in der Faktorenanalyse zustande gekommenen Einstellungsdimensionen wesentlich differenzierendere Formen, als ursprünglich angenommen worden war ³⁷⁾.

8. Darstellung der Ergebnisse

Das Schwergewicht der Datenauswertung lag in der Anwendung statistischer Verfahrensweisen, deren Resultate gleichsam das Gerüst der Struktur des Forschungsgegenstandes lieferten. Hierdurch wurden einer willkürlichen Interpretation Grenzen gesetzt und eine spekulative Typenanalyse der Einstellungen verhindert. Folgerichtig mußte bei dieser Arbeit die Darstellung der Ergebnisse in Form von Tabellen Vorrang gegenüber den Verbalisierungen haben. Da jedoch "mögliche produktive Einsichten meist der Versenkung in den einzelnen Fall entspringen" ³⁸⁾, ist auch der qualitativen Seite dieser Untersuchung nicht geringe Bedeutung beizumessen. Daher werden nicht nur die Kommentare zu den statements zitiert werden, sondern ebenso die in den Interviews oft spontan geäußerten Formulierungen herangezogen.

IV. NOTIZEN ZUR SOZIALGESCHICHTE DES GYMNASIALLEHRERS

Popitz und Mitarbeiter haben darauf hingewiesen, daß das Gesellschaftsbild in starkem Maße abhängig ist vom jeweiligen Selbstverständnis ¹⁾. Daher wird auch in dieser Untersuchung das Selbstverständnis des Gymnasiallehrers behandelt. Bevor im Teil V hierauf eingegangen wird, soll im folgenden zunächst ein kurzer Abriss der Sozialgeschichte des Gymnasiallehrers gegeben werden, da das gegenwärtige Selbstverständnis ohne Beleuchtung seiner historischen Komponente nicht erhellt werden kann.

Die Sozialgeschichte des Gymnasiallehrers enthält ein besonders hervorstechendes Moment, die Professionalisierung. Hierunter versteht man den Entwicklungsprozeß von einer nur vorübergehend ausgeübten Tätigkeit zum "Lebensberuf". Nach Ben-David kann man eine "höhere Ausbildung" als das wichtigste Merkmal eines Professionalisierungsprozesses ansehen ²⁾, da diese häufig eine verstärkte Tendenz zur Identifikation mit dem ausgeübten Beruf zur Folge hat. In der folgenden Darstellung sollen daher die beiden Momente "berufsspezifische Ausbildung" und "Berufsidentifikation" im Mittelpunkt stehen.

1. Lehrerbildung und Professionalisierung

Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts waren die an den "gelehrten Schulen" ³⁾ tätigen Lehrer in der Regel Theologen, die in der Mehrzahl für ein Pfarramt kandidierten. Das theologische Examen war zugleich Lehramtsprüfung. Der "Beruf" des Schulmeisters galt "als Vorstufe und Anhang des geistlichen Amtes" ⁴⁾. Zwar hatten bereits die Jesuitenkollegien sich im 17. Jahrhundert der Lehrerausbildung angenommen ⁵⁾, auch war in Halle 1697 ein "philologisches Seminar" eingerichtet worden, doch beide Versuche, einen einheitlichen Ausbildungsweg zu schaffen,

scheiterten: der erste infolge der Auflösung des Ordens, der zweite konnte auf Grund der immer noch inferioren Stellung der philosophischen Fakultät innerhalb der Universität nicht gelingen ⁶⁾.

Größeren Erfolg hatte das von Gesner 1738 in Göttingen eingerichtete "seminarium philologicum". Allerdings war dieses noch mit der Absicht eingerichtet worden, "Theologen mit dem Notwendigsten für den vorübergehend verwalteten Schulberuf auszurüsten" ⁷⁾ und nicht nur eine auf die Lehrtätigkeit ausgerichtete Ausbildung zu vermitteln.

Erst das philologische Seminar unter Leitung von Friedrich August Wolf in Halle wurde auch von Studenten besucht, die ausschließlich Philologie studierten ⁸⁾.

Wolf kann als der Begründer einer autonomen Philologie angesehen werden ⁹⁾, denn er trat nachdrücklich für die Trennung des "Schulstandes vom Predigerstande" ein und machte das Studium der beiden alten Sprachen zum Zentrum philologischer Ausbildung ¹⁰⁾. Die Zeit des Neuhumanismus hatte begonnen ¹¹⁾.

Der Neuhumanismus mit seinem Geist des "aristokratischen" ¹²⁾ Prinzips begünstigte nachhaltig die Professionalisierung der Gymnasiallehrer. Durch Wolf, in der Folge dann besonders durch Wilhelm Humboldt ¹³⁾ wurde das neuhumanistische Bildungsideal, das sich in ganz besonderer Weise in den beiden alten Sprachen manifestierte ¹⁴⁾, zum Kristallisationspunkt des wachsenden beruflichen Selbstverständnisses.

Die Ausrichtung auf die vornehmlich mittels Sprachstudien ("Dichten und Denken") zu erstrebende "wahre Menschlichkeit" zog nach Blättner "eine Trennungslinie, die hohes, wahres, 'reines und volles' Menschentum von notvoll getriebenem Menschentum (...) scheidet" ¹⁵⁾. Die auf solchen Anschauungen begründete Ausbildung vermittelte den angehenden Gymnasiallehrern ein durch Dichotomien - Geist gegen Verstand, Verinnerlichung gegen Veräußerlichung

gekennzeichnetes Bewußtsein, das das 19. Jahrhundert überdauerte ¹⁶⁾. Wolfs Selbstverständnis ist nach Blättner durch ein "Auserwähltheitsbewußtsein" gekennzeichnet ¹⁷⁾. Danach können nur "wenige" wahre Bildung erreichen, nur "wenige" können daher zu den "Leitenden", viele dagegen zu den "Geleiteten" gehören ¹⁸⁾.

Auch der Begriff der Volksbildung erhält einen doppelten Sinn: "Bildung zum organischen Volk nach dem Muster der Alten, und Bildung derer, die im Zweckhaften und Nützlichen bleiben." ¹⁹⁾ Der "Geist" wird in der folgenden Zeit immer mehr zum Unterscheidungsmerkmal für "Elite" und "Masse" ²⁰⁾. Wolf sah im Hellenentum die Ideale des Menschentums schlechthin, weniger im Christentum, das bei ihm eine marginale Rolle spielte ²¹⁾. Er ersetzte das "Heil" durch den "Geist" ²²⁾ und kam so den säkularisierenden Tendenzen jener Zeit entgegen.

Auf Wolfs und besonders auf Wilhelm Humboldts Betreiben unterstützte der preußische Staat die neuhumanistische Bewegung ²³⁾. Er regelte mit dem Edikt vom 12. Juli 1810 die berufsspezifische Ausbildung der "höheren Lehrer", die sich in der Mehrzahl Oberlehrer nennen durften ²⁴⁾. Die erste vom Staat eingeführte Lehramtsprüfung (examen pro facultate docendi) "bedeutete in der Entwicklung des preußischen höheren Schulwesens den Wendepunkt, bei dem 'geistliche und weltliche Lehrer sich schieden und das Lehramt an höheren Schulen dem geistlichen Stand mehr und mehr entzogen wurde' " ²⁵⁾. Das Jahr 1810 wird deshalb als der "Geburtstag des Oberlehrerstandes" ²⁶⁾ angesehen und stellt den vorläufigen Abschluß jener pädagogischen Emanzipationsbewegung dar, die durch Friedrich August Wolf initiiert worden war.

Seit der Errichtung des "Oberschulkollegiums" (1787) ²⁷⁾, der Einführung des Abiturientenexamens (1788) ²⁸⁾ sowie der Verkündung des Preußischen Allgemeinen Landrechts (1794) ²⁹⁾ nahm der preußische Staat mehr und mehr Einfluß auf das Schulwesen. Diese staatliche Initiative führt

Paulsen auf die Notwendigkeit eines "Neubaus der gesamten Staatsverfassung" zurück, in deren Folge auch der "Neubau des Unterrichtswesens" stattfand: "Die große Aufgabe, die sich die Neubegründer des niedergetretenen Staates stellten, war die innere Erneuerung des ganzen Volkslebens." 30)

2. Berufsidentifikation und Professionalisierung

Der durch den Staat eingeleitete Professionalisierungsprozeß hatte zwar formal eine Emanzipation vom Theologenberuf bewirkt, die faktische Emanzipation aber, die man z. B. an der Identifikation mit dem Beruf erkennen kann, trat erst relativ spät hinzu.

Noch 1850 klagte Spilleke, das Berufs- und Standesinteresse der höheren Lehrer wolle sich gar nicht regen: "Überall bilden sich freie Vereine und Gesellschaften, Künstlervereine, technische, ärztliche und vor allem auch Vereine der Elementarlehrer, von Gymnasiallehrervereinen vernimmt man nichts." 31)

Heinecke macht in seiner Dissertation darauf aufmerksam, die "Zahl der reinen Theologen in den Lehrkörpern" sei um 1830 noch ziemlich groß gewesen 32). Die erste Initiative zu einem verbandmäßigen Zusammenschluß ging von Gymnasialdirektoren aus 33), einer Gruppe, die schon auf Grund ihrer privilegierten Besoldung 34) relativ früh zur Identifikation mit ihrem Beruf gekommen war. Die Oberlehrer standen in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts der vom Staat initiierten Neuentwicklung des Schulwesens noch "viel zu fremd gegenüber, als daß sie an eine Vertretung ihrer Standesinteressen denken konnten" 35).

Erst der Ausbau des Realschulwesens bewirkte eine Solidarisierung der an Gymnasien tätigen Lehrer 36). Diese wurde durch die aufsehenerregende Schrift von C. H.

Lorinser über die Überbürdung der Gymnasiasten beginnt. Lorinser hatte in einem Aufsatz in der "Medizinischen Zeitung" vom 8. Januar 1836 das Gymnasium beschuldigt, es gefährde durch überspannte Forderungen die Gesundheit der Jugend ³⁷⁾. Der Aufsatz erregte die Oberlehrer sehr, denn es war die erste Kritik, die von seiten der Öffentlichkeit kam ³⁸⁾. Neben einer "Flut von Broschüren" ³⁹⁾ bestand die Reaktion der Oberlehrer vor allem darin, daß sie sich zu organisieren begannen. In Göttingen erfolgte 1837 die Gründung des "Vereins deutscher Philologen und Schulmänner" ⁴⁰⁾.

Wenn auch durch den Angriff Loriners gegen den "Stand" der Oberlehrer ihr vereinsmäßiger Zusammenschluß begünstigt wurde, so wollte der Verein in der Folgezeit doch zunächst nur wissenschaftliche Zwecke verfolgen; als "Standesorganisation" zu gelten, wies der Verein in seinen Statuten weit von sich ⁴¹⁾.

Heinz Schmitt weist darauf hin, daß es bis 1863 nur wenige Philologenvereinigungen gab. Diese befaßten sich kaum mit standespolitischen Fragen, da die "Uneinheitlichkeit des Standes hinsichtlich Vorbildung und des Lehrgebietes" ⁴²⁾ noch sehr groß war.

Nachdem sich die Ausbildung des Oberlehrers zunehmend berufsbezogener gestaltet hatte - 1826 wurde das "Probejahr" ⁴³⁾ eingeführt, 1831 ein "neues Reglement für die Prüfung pro facultate docendi" ⁴⁴⁾ erlassen ⁴⁵⁾ - konsolidierte sich das berufliche Selbstverständnis zunehmend. Die "akademische" Ausbildung wurde mehr und mehr zum Maßstab für die Beurteilung der sozialen Lage, wobei andere akademische Berufe wie z. B. der des Richters zur Orientierung dienten. Besoldungsfragen spielten hierbei eine besondere Rolle ⁴⁶⁾.

Grosse bemerkt hierzu: "In Wort und Schrift wurde die materielle und soziale Lage der Oberlehrer lebhaft, fast leidenschaftlich besprochen, nicht immer in einem für die Lehrer freundlichen Sinne. Aber die lebhafteste kampfreiche

Bewegung dieser Jahre zeitigte die ersten größeren Organisationen der Oberlehrerschaft mit den bestimmt ausgesprochenen Zwecken und Zielen einer gemeinsamen Standesvertretung in diesen Vereinen." ⁴⁷⁾

Die erste Koordination der einzelnen Oberlehrervereinigungen fand am 2. April 1880 in der sogenannten ersten "Delegiertenkonferenz" statt, der in den folgenden Jahren die meisten "Provinzial-Vereine" beitraten ⁴⁸⁾.

Der Identifikationsprozeß ist gegen Ende des vorigen Jahrhunderts zum Abschluß gekommen. Die Delegiertenkonferenz in Darmstadt (1904) war der erste "Oberlehrertag" ⁴⁹⁾, bei dem Delegierte aus allen Teilen Deutschlands vertreten waren ⁵⁰⁾. In der Rede, die Friedrich Paulsen 1904 in Darmstadt hielt, wird das "berufliche Selbstwertgefühl" der Oberlehrer zum ersten Mal angesprochen. Paulsen führt die "Standeswerdung" und das damit verbundene berufliche Selbstbewußtsein auf zwei Momente zurück: zum einen sei der Gymnasiallehrer ein Gelehrter geworden, zum anderen sei er Beamter. "Der Stand erfreut sich damit der Rechtssicherheit, der Unabhängigkeit, des Ansehens, die in Deutschland diese Stellung verleiht." ⁵¹⁾ Besonders die Zuerkennung des Beamtenstatus wisse der Oberlehrer zu schätzen, denn: "An nationaler Gesinnung und an Sicherheit des Staatsbewußtseins dessen, was unser Volk dem Staate und seinen politischen Führern verdankt, wird der höhere Lehrerstand von keinem Berufsstand übertroffen." ⁵²⁾

In der Folgezeit wurden von den Delegiertenkonferenzen mehr und mehr "Standesfragen" diskutiert; so z. B. in der Konferenz von 1909 Probleme der Amtsbezeichnungen ⁵³⁾; diese sollten denjenigen der Juristen angeglichen werden ⁵⁴⁾. In diesem Zusammenhang spricht Eulenburg vom "Gesetz der Nachahmung", ... weil der Stand als solcher sich gehoben hat, stellt er noch höhere Ziele und vergleicht sich mit anderen Berufen" ⁵⁵⁾. Doch glaubten Gymnasiallehrer auch nach Abschluß der "faktischen Pro-

fessionalisierung", ihnen werde immer noch nicht die "soziale Schätzung" zuteil, die ihnen zustehe ⁵⁶⁾.

Von heute aus gesehen scheint in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg das berufliche Selbstbewußtsein des Gymnasiallehrers eine nicht wiedererlangte Geschlossenheit gehabt zu haben ⁵⁷⁾. Georg Ried, langjähriger zweiter Vorsitzender des Deutschen Philologenverbandes ⁵⁸⁾, bezeichnet jene Zeit als "Idylle" für Lehrer und Schule: "Die Menschen jener Zeit lebten in einer gesellschaftlich und politisch relativ fest gefügten O r d n u n g s - w e l t . Sie war von unerschütterlich erscheinenden Werten getragen, die dem Leben Richtung und Stetigkeit gaben. Der Staat, die Kirche, die Dynastien, das soziale Gefüge des Volkes im großen und ganzen boten bei aller inneren Schwäche, besonders in der sozialen Frage, zum mindesten den Schein des Feststehenden und auf weite Sicht Lebensbestimmenden. Man lebte in einer latent zwar bedrohten, im Gesamtbewußtsein aber für die überwiegende Mehrheit des Volkes kaum zu erschütternden Werthierarchie.

In solchem Gehege relativer Sicherheit wußte sich auch das S c h u l w e s e n geborgen. Seine Bildungsziele standen jenseits ernster Fragwürdigkeit, sein Aufbau war im Grundsatz unbestritten, eine Atmosphäre der Ruhe und Geschütztheit verbürgte der Jugend und ihren Lehrern ein gesundes Gleichmaß des Wirkens. Was an schulpolitischer Bewegung um die Jahrhundertwende zu verzeichnen ist, erscheint wie ein beschauliches Kräuseln im Gegensatz zu dem Wogengang unserer Tage." ⁵⁹⁾

3. Die soziale Herkunft des Gymnasiallehrers

Ein Moment der Sozialgeschichte ist auch die soziale Herkunft oder das Rekrutierungsfeld der Gymnasiallehrer. Deshalb sollen in dem folgenden Kapitel die sozialen

Schichten, aus denen sich Gymnasiallehrer rekrutieren, sowie die Berufe und das Schulbildungsniveau der Väter unserer Befragten dargestellt werden.

Bis in das 19. Jahrhundert hinein war durch die Verknüpfung des Pfarrberufes mit dem des "Schulmeisters" für beide ein einheitliches Rekrutierungsfeld gegeben. Kamen Juristen und Ärzte aus den oberen Schichten des Bürgertums, rekrutierten sich Studenten der Theologie und der "Schulwissenschaften" vorwiegend aus unteren Schichten ⁶⁰⁾.

Mit der Professionalisierung der "Schulmeistertätigkeit" entstand für aufstiegswillige Abkömmlinge des Kleinbürgertums ein Beruf, der zwar nicht unbedingt Besitz, aber ein soziales "Gütezeichen" mit gleichfalls hohem Prestige versprach: Bildung.

Der Beruf des Gymnasiallehrers wie der des Lehrers überhaupt wurde zum typischen Aufstiegs- und Durchgangsbberuf für Söhne der unteren Mittelschichten. Aus der Perspektive der oberen Mittelschicht hatte das Philologiestudium Ende des vorigen Jahrhunderts im Vergleich zu anderen akademischen Berufen immer noch ein minderes Ansehen. Der Beruf des Gymnasiallehrers war immer noch Durchgangsposition zum Arzt oder zum Juristen. Aus einer Zahlenangabe Mellmanns geht das hervor ⁶¹⁾:

"Ostern 1895 studierten von

160	Söhnen von Oberlehrern	nur 25 Philologie,
154	"	" Juristen nur 5 Philologie, aber 70 Jura,
41	"	" Verwaltungsbeamten nur 3 Philologie, aber 24 Jura,
139	"	" Medizinern nur 8 Philologie, aber 29 Medizin,
258	"	" Theologen nur 8 Philologie, aber 119 Theologie." ⁶²⁾

Von insgesamt 752 Akademikersöhnen studierten demnach nur 49 (6,5 %) Philologie.

Für die Folgezeit muß angenommen werden, daß der Beruf des Gymnasiallehrers ein Aufstiegsberuf geblieben ist. Darauf deuten unsere Ergebnisse hin: die Selbstrekrutierungsquote bei den Befragten ist extrem niedrig, sie beträgt 4,4 %. Genaue Aufschlüsse über das Rekrutierungsfeld gibt eine Analyse der Angaben über die Väterberufe und über den Schulabschluß des Vaters.

Legt man das Janowitzsche Schichtenmodell ⁶³⁾ zugrunde, dann kommen 86 Probanden unserer Stichprobe (22,4 %) aus der oberen Mittelschicht, jener Schicht, in der sich Menschen mit abgeschlossener akademischer Ausbildung, entweder freiberuflich oder im Angestellten- oder Beamtenverhältnis tätig (Ärzte, Anwälte, Ingenieure, Pfarrer, Gymnasiallehrer), befinden. Weiterhin gehören dieser Schicht leitende Angestellte ohne Hochschulexamen sowie selbständige Unternehmer mit größeren Betrieben an. Die untere Mittelschicht umfaßt nach Janowitz folgende Gruppen: mittlere und untere Angestellte und Beamte, selbständige Handwerker, Händler, sonstige Gewerbetreibende mit kleineren Betrieben. Aus dieser Schicht rekrutieren sich 64 % der Angehörigen der Stichprobe. Die mittleren Beamten nehmen innerhalb dieser Gruppe eine Sonderstellung ein: 145 Gymnasiallehrer (37,8 %) gaben an, ihre Väter seien mittlere Beamte (Bahn, Post, Verwaltung) gewesen.

Der Volksschullehrerberuf nahm wegen seines großen Anteils im Rekrutierungsfeld eine besondere Position ein: die Väter von 57 (14,8 %) Befragten waren Volksschullehrer. Es gibt unter den Väterberufen unserer Stichprobe keinen Beruf, der eine ähnlich große Häufigkeit aufzuweisen hätte ⁶⁴⁾.

Die hohe Rekrutierungsquote aus der Beamtenschaft - rechnet man die höheren Beamten mit hinzu, dann ergibt sich ein Prozentsatz von 44,7 % - stützt die These, Gymnasial-

lehrer ergänzten sich in besonders hohem Maße aus den "funktionell affinen Schichten" ⁶⁵⁾, eine Beobachtung, die bei der Interpretation von Einstellungsinvarianten mitberücksichtigt werden muß.

Die zweitgrößte Gruppe dieser Rekrutierungsschicht stellen die selbständigen Handwerker (Bäcker, Metzger, Schneider, Schreiner): insgesamt 8,9 %, es folgen die mittleren Angestellten mit 8,3 %, Kaufleute und Händler mit 4,7 %, Landwirte mit 3,9 %, kleine Angestellte mit 3,6 % und kleine Unternehmer mit 1,6 %.

Die Unterschicht ist sehr schwach vertreten, nur insgesamt 35 Väter gehören ihr an: 28 (7,3 %) Facharbeiter und 7 unselbständige Handwerker.

Die folgende Tabelle verdeutlicht die These der "Mittelklassenrekrutierung" von Gymnasiallehrern:

Tabelle 3

Gesellschaftsschichtung und Rekrutierungsanteil			
Schicht (nach Janowitz)	Anteil d. Bevölk. pro Schicht	Rekrutierungsanteil d. Gymnasiall.	
	%	%	abs.
Ob. Mittelsch.	5,0	22,4	86
Unt. Mittelsch.	39,0	64,0	246
Ob. Untersch.	13,0	9,1	35
Unt. Untersch.	39,0	-	-
Nicht klassifiz.	4,0	4,5	17
	100,0	100,0	384 (= N)

66)

Vergleicht man die Schichtzugehörigkeit der Väter mit ihrem Schulabschluß (Tabelle 4), dann stellt man fest, daß zahlreiche Väter der Gymnasiallehrer während ihres Lebens beruflich aufgestiegen sind. Die "Intra-Generationsmobilität" scheint daher in der Vätergeneration unserer Befragten besonders groß zu sein.

Tabelle 4

Schulabschluß des Vaters (Frage 10 des Fragebogens)			
Art d. Abschlusses	Vorlieg. Unters.		DIPF-Unters.
	abs.	N=384 %	N=1192 %
Volksschule	162	42,2	40,9
Mittlere Reife	45	11,7	15,5
Abitur	19	4,9	6,1
Lehrersemin./Päd.Hoch.	63	16,4	16,0
Univers.-Examen	82	21,4	18,6
Sonstige	13	3,4	2,9
	384 (= N)	100,0	100,0

Das "Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung" (DIPF) in Frankfurt hat 1965 eine Untersuchung über die "Einstellungen der Lehrer zu ihrem Beruf" durchgeführt ⁶⁷⁾. Der verwandte Fragebogen enthielt die gleichen Kategorien des Schulabschlusses wie der unsrige ⁶⁸⁾. Daher können die Ergebnisse zum Vergleich herangezogen werden.

Wie aus der Tabelle 4 ersichtlich wird, sind die Unterschiede zwischen den beiden Ergebnissen minimal, obwohl jeder Befragung andere Populationen - einmal die hessischen Gymnasiallehrer, zum andern die Gymnasiallehrer der Bundesrepublik - zugrunde lagen.

Aus der Übereinstimmung der Ergebnisse kann man die Folgerung ziehen: Die beiden Populationen sind in ihren "sozialstatistischen Proportionen" relativ kongruent. Das würde bedeuten: unsere für Hessen gültigen Ergebnisse können wahrscheinlich auch auf die gesamte Gymnasiallehrerschaft übertragen werden.

Janpeter Kob sieht in den Rekrutierungsfeldern des gymnasiallehrernachwuchses eine "charakteristische Polari-

tät" ⁶⁹⁾; auf Grund der besonderen Mittelstellung des Lehrerberufs unter den höheren akademischen Berufen käme sein Nachwuchs aus zwei verschiedenen Bereichen. Einerseits sei er die erste Station einer Intergenerationenmobilität aus der unteren Mittelschicht, zum anderen - so meint Kob - fungiere er "als bevorzugter Aufgangberuf für speziell fachwissenschaftlich orientierte Akademiker, die sich nach anderen oft besonders anspruchsvollen Berufszielen erst sekundär für den Beruf des Lehrers entschieden" ⁷⁰⁾ hätten. Den Anteil dieser Sekundärentscheidungen gibt Janpeter Kob mit 44 % an ⁷¹⁾. Demgegenüber gibt es in unseren Ergebnissen keinen Anhaltspunkt, der die These Kobs stützt. Auch bei der schon erwähnten DIPF-Untersuchung gaben 86,2 % der befragten Lehrer an, zunächst nicht auf einen anderen Beruf hin studiert zu haben ⁷²⁾.

Zusammenfassend kann man sagen: Gymnasiallehrer rekrutieren sich überwiegend aus der unteren Mittelschicht. Die Beamtenberufe stellen unter den Väterberufen das größte Kontingent. Der Anteil der Akademiker ist klein, er beträgt 20 %. Die These vom "Aufstiegsberuf Gymnasiallehrer" wird demnach bestätigt.

V. ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS DES GYMNASIALLEHRERS

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, anhand einer Analyse des "gesellschaftlichen Verkehrskreises" und der Vorstellungen über das gesellschaftliche Ansehen einer Reihe von Berufen das Selbstverständnis der Gymnasiallehrer zu ermitteln. Auf Grund der wenigen erfragten Einzelheiten, aber auch z. T. wegen der "Unschärfe" mancher vorgegebener Kategorien kann dies nur sehr grob (und häufig nur in tendenzieller Weise) erfolgen.

1. Die "gesellschaftlichen" Kontakte

Die Ermittlung der Personengruppen, mit denen Gymnasiallehrer gesellschaftlichen Kontakt pflegen, des Verkehrskreises also, diente die Frage: "Verkehren Sie gesellschaftlich auch mit Angehörigen anderer Berufe?" (I 19)

Tabelle 5

"Verkehren Sie gesellschaftlich auch mit Angehörigen anderer Berufe? Wenn ja, welche Berufe haben diese Personen?" (I 19)			
Rangskala der Häufigkeiten der genannten Berufe oder Berufsgruppen			
Rang	Beruf/Berufsgruppe	abs.	%
1.	Ärzte	149	22,6
2.	Juristen	84	12,7
3.	Kaufleute	69	10,4
4.	Theologen	43	6,5
5.	Ingenieure	43	6,5
6.	Künstler	35	5,3
7.	Beamte	35	5,3
8.	Handwerker	31	4,7
9.	Arbeiter	27	4,1
10.	Chemiker	23	3,5
	Sonstige	121	18,4
		660	100,0 ¹⁾

Weitaus an erster Stelle stehen die Ärzte. Von den insgesamt 660 Nennungen (Mehrfachangaben waren möglich) waren 149 Ärzte. Es folgen die Juristen mit 84 Nennungen. Welche Ursachen die starke Bevorzugung der Ärzte und Juristen durch die Gymnasiallehrer hat, kann hier nicht weiter untersucht werden. Daß Rechtsberufe bei den Gymnasiallehrern von jeher in hohem Ansehen standen, hatte schon der kurze Abriß der Sozialgeschichte des Gymnasiallehrerberufes erbracht.

Auch im Wunsch nach "titularischer Angleichung" an die Juristen, der auf den Hauptversammlungen der Berufsverbände immer wieder vorgebracht wurde ²⁾, kam das Bedürfnis nach sozialer Gleichstellung mit den Absolventen der "vornehmen Fakultäten" zum Ausdruck. Verglichen mit den Juristen scheint das Selbstverständnis der Gymnasiallehrer in doppelter Weise beeinträchtigt: einmal rekrutieren sie sich aus niedrigeren Schichten als diese, zum anderen studieren sie an der "niederen Fakultät", der philosophischen, die noch um 1800 lediglich Vor-
schule für Juristen und Mediziner war ³⁾.

Das Ansehen der philosophischen Fakultät mag sich in den letzten 150 Jahren zwar gehoben haben, ob sie heute aber schon das gleiche Ansehen wie die juristische oder medizinische Fakultät besitzt, muß bezweifelt werden.

Adorno meint hierzu: "Unverkennbar besitzt der Lehrberuf, verglichen mit anderen akademischen Berufen, wie dem des Juristen oder des Mediziners, ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen. Überhaupt wird ja wohl in der Bevölkerung ... zwischen eleganten und nicht eleganten Studienfächern unterschieden, zu den eleganten gehören Jurisprudenz und Medizin, ohne alle Frage nicht das Philologiestudium." ⁴⁾

Im häufigen gesellschaftlichen Umgang mit Juristen und wohl auch Medizinem erfüllt sich offenbar jenes fast jahrhundertalte soziale Bedürfnis nach "vollem akademischen Prestige".

An dritter Stelle der Kontakthäufigkeiten stehen die Kaufleute mit 10,4 % der Nennungen.

Wenn man die Antworten der Fragen "Verkehrskreis" (Nr. 19) und "bevorzugte Berufsgruppen" (Nr. 13) miteinander vergleicht, dann fällt folgendes auf: Diejenigen Befragten, die mit Ärzten und Juristen "gesellschaftlich" verkehren, zählen vorzugsweise Kaufleute⁵⁾ und Vertreter zu den bevorzugten Gruppen "unserer Wohlstandsgesellschaft", die anderen, die Kaufleute vorziehen, rechnen Ärzte hierzu.

Der fehlende gesellschaftliche Kontakt zwischen Volksschul- und Gymnasiallehrern - es lagen nur 15 (2,3 %) Nennungen vor - kann von hier aus auch als eine Bestätigung der These angesehen werden, daß zwischen den von der Funktion her "affinen" Berufsgruppen eine erhebliche soziale Distanz besteht.

In der angelsächsischen Literatur wird der Lehrer - das trifft auch für den high-school-teacher zu - häufig als social stranger bezeichnet. So formuliert Grambs: "They are aliens and strangers in the community, and poor."⁵⁾

In unserem Material fanden wir nur geringe Anzeichen einer sozialen Isolierung: die Kontaktwünsche scheinen im großen und ganzen befriedigt zu sein. Das geht auch aus der schon erwähnten DIPF-Untersuchung hervor.⁶⁾

In den Kommentaren zu diesem Thema wird häufig auf die "von der Rolle her" vorgezeichneten Verhaltensweisen hingewiesen. Aus dem folgenden Interviewabschnitt geht dies deutlich hervor:

"Ich würde sagen, daß der Lehrer einen geringeren Bekanntheitskreis hat als andere, aber das liegt einfach daran, daß er von dienstwegen gehalten ist, sich mit den Eltern seiner Schüler - es gibt ja überall Schüler - auf nicht so vertrauten Fuß zu stellen. Man weiß ja, was ein Lehrer erwarten kann, wenn er persönliche Beziehungen pflegt zu den Eltern seiner Schüler. Wenn man nun überall Schüler hat, wird er da natürlich den Kreis seiner Bekanntschaft etwas einschränken, oder sagen wir 'mal den Grad der Vertraulichkeit etwas einschränken. Das Problem der Bestechung - um es einmal ganz deutlich zu sagen - besteht. Wenn ich einen Mann gut kenne, sagen wir einen Geschäftsmann, und ich verkehre mit ihm, und der hat

einen Jungen in meiner Klasse, dann belastet das die Beziehungen, das ist doch 'mal bei uns so. Ob das recht oder unrecht ist, ist eine ganz andere Frage, aber wir können bisher nicht über diesen Schatten springen, jedenfalls dürfen wir es nicht, und das ist natürlich ein Problem." 7)

Um über die soeben skizzierten Außenkontakte der Gymnasiallehrer hinaus Auskunft über die Kontakte innerhalb der Gymnasiallehrerschaft, die Binnenkontakte also, zu erhalten, formulierten wir das statement "Der Gymnasiallehrer verkehrt gesellschaftlich vorwiegend innerhalb seines eigenen Kreises" 8).

Das Ergebnis der Einstellungen zu diesem statement sah wie folgt aus:

Von den 384 befragten Gymnasiallehrern stimmten 60,4 % zu, 13,5 % waren indifferent und 26,1 % lehnten die Behauptung mehr oder weniger nachdrücklich ab. Der Mittelwert von 3,4 besagt, daß eine mittelstarke Zustimmungstendenz vorhanden ist, die bei den jüngeren noch etwas stärker (Mittelwert 3,1), bei den älteren etwas schwächer (Mittelwert 3,7) ausgeprägt ist.

Dies bedeutet: Die beruflichen Binnenkontakte im gesellschaftlichen Verkehr hessischer Gymnasiallehrer sind wesentlich stärker als die Außenkontakte. In den Kommentaren zu statement II 65 wird als Begründung in erster Linie die berufliche Überbürdung des Gymnasiallehrers angegeben, er habe keine Zeit und "Kraft" für weitergehende Bekanntschaften. Wenn überhaupt eine Tendenz zu gesellschaftlicher Isolierung besteht, dann ist sie, wie aus den Kommentaren und Interviews hervorgeht, in erster Linie eine Folge der wirklichen oder vermeintlichen sozialen Kontrolle und ist in Kleinstädten häufiger als in Großstädten anzutreffen.

2. Gymnasiallehrer und Berufsprestige

Bei der Frage nach dem Berufsprestige sollten zwei Aspekte auseinandergehalten werden: einmal kann man nach der tatsächlichen Prestige-Position eines Berufes fragen (reale Bewertung), zum anderen nach der gewünschten, nach der, die eigentlich bestehen sollte (ideale Einstufung). Für unsere Problematik des "Gesellschaftsbildes" ist der zweite Aspekt aufschlußreicher, vermitteln doch die von hier aus gewonnenen Ergebnisse wesentliche Einblicke in Grundhaltungen und -einstellungen der befragten Lehrer. Es erschien uns daher sinnvoll, bestimmte Berufe nach dem Ansehen, das diese nach Meinung unserer Probanden verdienen, in eine Prestigerangordnung bringen zu lassen. Bei der Auswahl der Berufe ließen wir uns von dem Gesichtspunkt leiten, möglichst die für das Gesellschaftsbild relevanten gesellschaftlichen Bereiche durch entsprechende Berufe vertreten zu lassen. Um die Variable Schul-Hochschulabschluß auszuschalten, wurden mit einer Ausnahme ⁹⁾ nur akademische Berufe ausgewählt.

Die Frage nach einer Berufsprestige-Rangeinstufung stieß bei 44 Probanden (17 %) auf deutliches Unbehagen. Davon zeugten Kommentare wie diese:

"Diese schematische Einreihung muß unvollkommen sein, jedes Amt hängt von der Persönlichkeit des Trägers ab." ¹⁰⁾ "Im Einzelfall entscheidet die Persönlichkeit." ¹¹⁾ "Berufe kann man nicht nach Rangplatzzahlen ordnen wie Fußballmannschaften." ¹²⁾

Tabelle 6

<u>Berufsprestigerangordnung</u>					
N = 340					
Prestige- rang	Berufe und Quasiberufe	Mittel- wert (M)	Diff. M	Var. s ²	Var.- Rang
1.	Professor	1,30	2,65	0,90	10.
2.	Arzt	4,05	0,58	2,02	5.
3.	Amtsgerichtsrat	4,63	0,39	1,94	6.
4.	Gymnasiallehrer	5,02	0,57	1,84	7.
5.	Chefredakteur	5,59	0,02	2,47	2.
6.	Pfarrer	5,61	0,24	2,39	3.
7.	Dipl.-Ingenieur	5,85	0,20	2,06	4.
8.	Bundestagsabgeord.	6,05	2,31	3,25	1.
9.	Dipl.-Handelslehr.	8,36	0,13	1,51	8.
10.	Dipl.-Kaufmann	8,49	-	1,48	9.

Die beiden Extrempositionen unserer Skala sind vom Professor (höchstes Prestige mit $M = 1,30$) und vom Diplom-Kaufmann (niedrigstes Prestige, $M = 8,49$) besetzt. Geht man bei den Mittelwerten von der Differenz zum nächst niedrigeren Rang aus (Diff.M), dann nimmt der Professor insofern nochmals eine Sonderstellung ein, als er in einem sehr großen Abstand zur nächsten Position steht. Einen ähnlich großen Abstand finden wir nur noch am anderen Ende der Skala zwischen dem Bundestagsabgeordneten und dem Diplom-Handelslehrer, der mit dem Diplom-Kaufmann die unteren Ränge besetzt. Deutlich wird so eine Mittelgruppe sichtbar: sie beginnt bei dem Arzt und endet beim Bundestagsabgeordneten. Die größte Mittelwertdifferenz innerhalb dieser Mittelgruppe finden wir zwischen dem Gymnasiallehrer und dem Chefredakteur, so daß wir nochmals zwei Untergruppen voneinander abheben können. Die eine umfaßt den Arzt, Amtsgerichtsrat

und Gymnasiallehrer, die andere den Chefredakteur, Pfarrer, Diplom-Ingenieur und Bundestagsabgeordneten. Interessant sind die Plazierungen des Amtsgerichtsrates und des Arztes: sie rangieren knapp über dem Gymnasiallehrer. Unsere These von der "Orientierungsfunktion" dieser beiden Berufe für das soziale Selbstbewußtsein des Gymnasiallehrers wird hierdurch noch einmal belegt ¹³⁾.

Die Varianzangaben vermitteln Hinweise auf die Homogenität der Plazierungen: wir finden die größte Uneinheitlichkeit in der Rangplatzzuordnung beim Bundestagsabgeordneten (Varianz 3,25). Insgesamt 24,7 % der 340 Probanden geben ihm die Rangplatzzahl eins oder zwei, während ihm 33,2 % die neunte oder letzte Position zuerkennen. Die Ursache für diese "bimodale Verteilung" ist in der altersspezifischen Einstufung zu suchen: Die jüngeren Gymnasiallehrer neigen mehr dazu, dem Bundestagsabgeordneten ein höheres Prestige zuzuerkennen als die älteren ¹⁴⁾. Ähnlich liegen die Verhältnisse beim Chefredakteur (Varianz = 2,47), der von den jüngeren höher eingestuft wird. Die drittgrößte Varianz finden wir beim Pfarrer; dieser Beruf wird von den älteren weit höher bewertet als von den jüngeren Probanden.

Die Ergebnisse eines paarweisen Mittelwertvergleichs, bezogen auf die vier Altersgruppen ¹⁵⁾, weisen in dieselbe Richtung: Die gesellschaftlichen Bereiche Wirtschaft und Politik (Bundestagsabgeordneter, Diplom-Handelslehrer und Diplom-Kaufmann) erfahren eine ganz niedrige Wertung. An oberster Stelle der Wertschätzung rangieren die Bereiche der Wissenschaft in der traditionellen Abfolge: Medizin, Recht, Philologie, Naturwissenschaft und Ökonomie. Eine derartige Rangordnung deutet darauf hin, daß im Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers insgesamt das "Geistige" (was immer das sein mag) eine Vorrangstellung einnimmt - was im folgenden noch zu belegen sein wird.

3. "Deklassierungsbewußtsein"

Bei den Voruntersuchungen zum "Selbstbewußtsein des Gymnasiallehrers" waren vor allem zwei Problembereiche aufgefallen: Einmal meinten wir in der Beurteilung der eigenen Berufslage eine Unsicherheit in der sozialen Standortbestimmung zu sehen, die sich vor allem in einem spezifischen Deklassierungsgefühl bemerkbar machte. So waren die Befragten der Meinung, der Gymnasiallehrer habe an sozialer Wertschätzung verloren, er sei heute nicht mehr so "angesehen" wie früher. Zum anderen glaubten wir, das berufliche Selbstverständnis des Gymnasiallehrers orientiere sich mehr an der fachlichen als an der pädagogischen Qualifikation.

Entsprechend diesen beiden Hypothesen sind statements formuliert worden, mittels derer diese Hypothesen überprüft werden sollten.

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse bestätigten unsere Annahme: In den Faktoren 7 und 26 (Tabellen 7 und 8) finden wir jene statements wieder, die zu diesen beiden Komplexen formuliert worden waren.

Der Faktor 7, der das "Deklassierungssyndrom" repräsentiert, enthält außerdem noch statements, die sich auf das Verhältnis "Lehrer - Öffentlichkeit" beziehen. Wir schließen daraus, daß zwischen "Deklassierungsbewußtsein" und Einstellung gegenüber der "Öffentlichkeit" Zusammenhänge bestehen.

In der folgenden Tabelle sind die statements des Faktors 7 entsprechend der Stärke ihrer Ladung zusammengestellt worden. Außerdem sind die statistischen Angaben (Mittelwert ($\bar{M}$), Varianz (s^2)) zu jedem statement sowohl für die Stichprobe als auch für die beiden Altersgruppen in die Tabelle aufgenommen worden. Diese Übersicht bildet die Grundlage für die sich anschließende Interpretation.

Faktor 7

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _A =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 32	Die Bezahlung des Gymnasiallehrers entspricht nicht der Leistung, die er für die Allgemeinheit erbringt.	.60	2,5	1,7	2,2	1,3	2,4	1,7	.435	.003
I 65	Der Gymnasiallehrer hat heute zu Unrecht ein geringeres Ansehen als etwa vor 40 Jahren.	.45	2,6	1,8	2,8	1,9	2,4	1,7	.082 (.25)	.454
II 57	In Ländern wie den USA in denen d. Öffentlichkeit stark in d. Leitung d. Schulwesens eingreift, leidet d. Schularbeit oft sehr darunter, weil nur wenige etwas von Erziehung u. Unterricht verstehen. Gegen eine solche Tendenz sollte man sich in d. BRD wehren.	.31	2,3	1,7	2,5	1,8	1,8	1,4	.002	.002
I 43	Dadurch, daß in Hessen die Gewerbelehrer den Studienratstitel erhalten haben, ist in d. Öffentlichkeit eine Abwertung unseres Berufsstandes eingetreten.	.31	3,4	2,3	4,3	2,5	2,7	2,2	.000	.999
I 76	Von seiner Ausbildung her hat der Gymnasiallehrer Anspruch, als Wissenschaftler ernst genommen zu werden.	.31	2,7	1,7	2,9	1,8	2,2	1,5	.004	.075

Die oben formulierte These vom Deklassierungsbewußtsein erhält ihre Bestätigung vor allem durch das Zusammen-treffen bestimmter Einstellungstendenzen. Für sich allein genommen wären die Einstellungen zu den statements wenig beweiskräftig; erst die Koinzidenz bestimmter Meinungen, wie z. B. "ungenügende Besoldung", "geringeres Ansehen als früher", kann die Grundlage für eine Bestätigung oder Verwerfung unserer Hypothese bilden.

Das statement "Die Bezahlung des Gymnasiallehrers entspricht nicht der Leistung, die er für die Allgemeinheit erbringt" besitzt die höchste Ladung dieses Faktors.

Die Zustimmungsquote ist hoch; 78,4 % der Probanden stimmen dem statement zu. Der Altersgruppenvergleich erbrachte hinsichtlich dieser Einstellungstendenz keine signifikanten Unterschiede. 17)

An zweiter Stelle der Ladungsgrößen steht das statement "Der Gymnasiallehrer hat heute zu Unrecht ein geringeres Ansehen als etwa vor 40 Jahren" (I 65). Auch dieser Behauptung wird in starkem Maße zugestimmt, nur 13,8 % der Befragten lehnen ab (70,0 % stimmen zu, 16,2 % sind indifferent). Jüngere (bis 35 Jahre) und Ältere (55 - 65 Jahre) votieren in gleicher Weise; sowohl Mittelwerte als auch Varianzen weisen keine signifikanten Unterschiede auf. Unsere Ergebnisse werden von denen der schon erwähnten DIPF-Untersuchung bestätigt: Mehr als 70 % der insgesamt 1142 dort befragten Gymnasiallehrer stimmen folgender Behauptung zu: "Der Lehrerberuf ist besser als er von der Gesellschaft eingeschätzt wird." 18)

In den Kommentaren zu dem statement I 65 wird der Grund für die Minderung des Ansehens vor allem in den allgemeinen "Nivellierungstendenzen" 19) innerhalb der Gesellschaft, in einem "falschen Bild, das die Öffentlichkeit vom Gymnasiallehrer habe" und in der Unterbewertung aller geistigen Arbeit gesehen. Die Mehrheit der Befragten spricht sich dagegen aus, daß die Öffentlichkeit "in

die Leitung des Schulwesens eingreift" 20). Schule wird hier mehr als Institution des Staates denn als Institution der Gesellschaft verstanden, und Schule darf, nach Ansicht vieler ihrer Lehrer, nicht zur Sache der Öffentlichkeit gemacht werden.

Weiterhin sind in diesem Syndrom Tendenzen festzustellen, die auf eine Statusverunsicherung verweisen. So glaubt man, daß durch die Verleihung des Studientitels an die "Gewerbelehrer" eine Abwertung des "Gymnasiallehrerstandes" eingetreten sei. Allerdings ist bei dieser Frage die Votierungsdifferenz zwischen jungen und alten Probanden recht groß: während 68,1 % der alten Gymnasiallehrer der Behauptung I 43 zustimmen, sind es bei den jungen nur 40,4 % 21). Jüngere Gymnasiallehrer scheinen auf "Respektierung des Titels" nicht mehr so großen Wert zu legen, für sie "sind die Mittel wichtiger als die Titel" - eine Auffassung, die auch aus der hohen Zustimmungsquote junger Probanden zu dem statement I 32 zu ersehen ist.

Die Mehrheit insistiert auf dem beruflichen Selbstverständnis eines Wissenschaftlers (I 76) und möchte dies als Unterscheidungsmerkmal zum Volksschullehrer gewahrt wissen (I 54).

Die These vom "Deklassierungsbewußtsein" wird auch von den Ergebnissen der Antworten auf die Frage 14 gestützt: "Gibt es nach Ihrer Meinung größere Gruppen, die in der Wohlstandsgesellschaft zu kurz kommen? Wenn ja, welche wären das?" Auf die Rentner, die nach Meinung der Gymnasiallehrer am allermeisten benachteiligt sind, folgen die Beamten 22).

Wie ist dieses Deklassierungsbewußtsein zu erklären, woher kommt es, daß sich Gymnasiallehrer von der Gesellschaft nicht genügend positiv bewertet fühlen? Einmal mag der Grund in dem schon erwähnten, für Lehrer typischen "Aufstiegsstop" liegen; nur ein kleiner Prozentsatz hat Aussicht, über den "Oberstudienrat" hinaus-

zukommen. Zum anderen scheinen Gymnasiallehrer auf Grund der wachsenden Einflußnahme von seiten der Öffentlichkeit (Gemeinde z. B.) eine starke Verunsicherung zu verspüren und diese als Deklassierung zu empfinden.

4. Das berufliche Selbstverständnis des Gymnasiallehrers

Janpeter Kob geht in seiner Studie "Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule" ²³⁾ von der Annahme aus, das berufliche Selbstverständnis des Gymnasiallehrers werde von drei "Polaritäten" strukturiert.

Als erste und allgemeinste gibt er "die Polarität von Berufswelt und außerberuflicher Umwelt und Freizeitbereich, also hier von Schule und Gesellschaft" ²⁴⁾ an. Die Ansprüche beider Bereiche - so meint Kob - können zu erheblichen Spannungen führen. Eine Identifikation mit der Rolle des "Unterrichtsbeamten" könne eine "resignativ bemerkte Isolierung des Lehrers in der Gesellschaft" ²⁵⁾ zur Folge haben.

Die zweite Polarität besteht nach Kob in der vermeintlichen doppelten Aufgabenstellung des Gymnasiallehrers: er soll einen wissenschaftlich fundierten Fachunterricht erteilen und zugleich den Anforderungen der Erziehungswissenschaft genügen, er soll in besonderem Maße Pädagoge sein.

Die dritte Polarität nun sieht Kob in den "Rekrutierungsfeldern des Lehrernachwuchses" ²⁶⁾. Zum einen Teil habe der Beruf Aufstiegs-, zum anderen "Auffangfunktion" ²⁷⁾: Aufstiegsfunktion habe er insofern, als der Nachwuchs aus den unteren Schichten komme, "Auffangfunktion" deshalb, weil eine nicht geringe Anzahl von Studenten zunächst auf ein anderes Berufsziel hin studiere, schließlich aber beim Beruf des Lehrers "hängen bleibe".

Die von Kob formulierte erste Polarität wird durch unsere Ergebnisse bestätigt. Zur dritten Polarität können wir auf Grund unserer Ergebnisse nichts aussagen; allerdings deuten die schon erwähnten Resultate aus der DIPF-Lehrerbefragung darauf hin, daß die "Auffangfunktion" nicht die von Kob vermutete Bedeutung zu haben scheint ²⁸⁾.

Auf Grund der Analyse der zweiten Polarität kommt Kob zu zwei Typen beruflichen Selbstbewußtseins ²⁹⁾; der erste orientiert sein "Berufsbild primär an der pädagogischen Funktion seines Berufes. Wenn auch auf eine wissenschaftlich orientierte Universitätsausbildung schon aus Standesrücksichten nicht verzichtet wird, so baut sich hier das Selbstbewußtsein und die Selbstdeutung in beruflicher Hinsicht doch grundsätzlich nicht auf dieser wissenschaftlichen Herkunft, sondern auf dem eigentlichen Lehrerdasein auf, die fachlich-wissenschaftliche Ausbildung wird völlig darauf relativiert und dem Pädagogischen betont untergeordnet" (Typ A) ³⁰⁾.

Aus der Argumentation Kobs geht hervor, daß er der Auffassung ist, Lehrer dieses Typs absolvierten ein Universitätsstudium hauptsächlich aus "Standesrücksichten", das heißt, diese Lehrer rekrutierten sich aus der Gruppe der Akademiker. Unsere Ergebnisse deuten demgegenüber darauf hin, daß diese Gruppe nur sehr klein ist, denn der Anteil der Hochschulabsolventen bei den Vätern der Befragten beträgt nur ca. 20 % ³¹⁾.

Der andere, von Kob gekennzeichnete Typ (Typ B) "gründet sein Selbstbewußtsein völlig auf seine fachwissenschaftliche Bildung, er orientiert sein Berufsbild im geraden Gegensatz zu Typ A nicht primär an seiner schulischen Funktion als Jugenderzieher, sondern an seiner Herkunft von der Wissenschaft bzw. von der Kunst oder der Musik bei den entsprechenden Fachlehrern" ³²⁾.

Um die Aussagen Kobs über das Vorhandensein von zwei Typen im beruflichen Selbstverständnis des Gymnasiallehrers zu überprüfen, formulierten wir sechs statements, von denen vier mit Ladungen größer als .30 im Faktor Nr. 26 (Tabelle 8) repräsentiert sind ³³⁾.

Das statement I 33 "Man sollte in der Gymnasiallehrerbildung auf keinen Fall den fachwissenschaftlichen Anspruch zugunsten einer vermehrten pädagogisch-psychologischen Ausbildung senken" nimmt im Faktor 26 hinsichtlich der Ladungsgröße den ersten Rang ein.

F a k t o r 26

[illegible]

Tabelle 9

I 33

"Man sollte in der Gymnasiallehrerausbildung auf keinen Fall den fachwissenschaftlichen Anspruch zugunsten einer vermehrten pädagogisch-psychologischen Ausbildung senken."									
	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	40,4	25,3	12,2	3,6	8,3	6,2	3,6	0,4
-35 J. N=104	100	36,5	17,3	10,6	4,8	16,3	11,5	1,9	1,1
55-65 J. N=97	100	55,7	26,8	8,2	3,1	1,0	3,1	2,1	-

Der hohe Prozentsatz derjenigen, die dieser Behauptung völlig zustimmen (1), läßt darauf schließen, daß der fachwissenschaftliche Anspruch gegenüber dem pädagogisch-psychologischen dominiert ³⁴⁾.

Berücksichtigt man nur die Stellungnahme der jüngeren Gymnasiallehrer, dann ändert sich allerdings das Bild, denn fast 30 % (29,7 %) lehnen das statement ab. So kommentiert eine unter 36 Jahre alte Sprachenlehrerin:

"Ohne gründliche pädagogisch-psychologische Ausbildung ist das Fachwissen nicht zu vermitteln." ³⁵⁾

Die jüngeren Lehrer, die schon während ihrer Ausbildung auf der Universität in vermehrtem Maße die Möglichkeit einer intensiveren erziehungswissenschaftlichen Ausbildung genutzt haben, tendieren mehr zum Selbstverständnis eines Pädagogen als zu dem eines Fachmannes für ein besonderes Fach oder eine besondere Fachgruppe.

Ältere Probanden meinen zum großen Teil, daß Erziehung eine "Sache der natürlichen Veranlagung" sei; entweder man habe sie, oder man werde sie nie erlernen. "Wenn jemand keine pädagogischen Fähigkeiten hat, wird wohl nicht

viel zu machen sein trotz intensiverer Ausbildung!" 36)
meint ein Altphilologe.

Unsere Ergebnisse hinsichtlich des fachwissenschaftlichen Selbstverständnisses werden von denen der zitierten DIPF-Untersuchung bestätigt. Nur 18,7 % der insgesamt 1192 vom DIPF befragten Lehrer stimmen der Behauptung zu: "Für den guten Lehrer ist die fachliche Qualifikation nicht so wichtig wie die Ausbildung in Methodik, Didaktik und Jugendpsychologie" 37).

Resümierend kann man sagen: Erziehungswissenschaftliche Gesichtspunkte scheinen bei der Beurteilung der Lehrerqualifikation durch die Lehrer selber nur sekundäre Bedeutung zu haben; denn fundiertes Fachwissen involviert nach der Meinung der Mehrheit auch pädagogische Qualifikation 38).

Das statement I 76 steht hinsichtlich seiner Ladung an zweiter Stelle des Faktors 26. Obwohl die Zustimmung der Probanden etwas schwächer ist, ergeben sich doch in der Votierungsstruktur große Ähnlichkeiten mit der des statements I 33, wie aus folgender Übersicht zu ersehen ist:

Tabelle 10

I 76

Von seiner Ausbildung her hat der Gymnasiallehrer Anspruch, als Wissenschaftler ernst genommen zu werden.

		Zustimmung			ind.	Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	31,8	26,6	18,7	5,2	7,0	6,5	4,2
N=104	100	30,8	19,2	22,1	5,8	7,7	10,6	3,8
N=97	100	41,2	34,0	10,3	5,2	3,1	2,1	4,1

Da die jüngeren Gymnasiallehrer sich nicht allzu sehr von der Gesamtstichprobe hinsichtlich der Beurteilung dieses statements unterscheiden, ältere Probanden aber sehr unterschiedlich votieren, muß angenommen werden, daß das Insistieren auf Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit bei älteren Gymnasiallehrern in ganz besonders ausgeprägter Weise vorhanden ist. Jüngere Lehrer sind mit der Bezeichnung "Wissenschaftler" nicht ganz einverstanden, wie folgende Kommentare besagen: "Nicht jeden Lehrer kann man als Wissenschaftler ernst nehmen." ³⁹⁾ "Er sollte gelernt haben, wissenschaftlich zu arbeiten, ist aber kein Wissenschaftler." ⁴⁰⁾

Parallel zu den Einstellungsunterschieden dieses statements zwischen den älteren und jüngeren Lehrern in dieser Frage verläuft der Anteil der Promovierten in den beiden Altersgruppen. Während bei den älteren Gymnasiallehrern (55-65 Jahre) ca. 24 % promoviert sind, haben von den jüngeren (- 35 Jahre) nur 2,8 % den Dokortitel ⁴¹⁾. Das Verhältnis der Promovierten beträgt fast 10 : 1 zwischen den beiden Altersgruppen.

Die These, daß das fachwissenschaftliche Selbstverständnis gegenüber dem pädagogischen dominiert, kann auch durch die Ergebnisse bei statement II 28 gestützt werden. Hier wurde "pädagogisches Geschick" ⁴²⁾ der "wissenschaftlich-fachlichen Ausbildung" gegenübergestellt.

Tabelle 11

II 28

Pädagogisches Geschick ohne fundierte wissenschaftlich-fachliche Ausbildung fördert Halbbildung.									
	%	Zustimmung			ind.		Ablehnung		
		1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	57,0	19,0	10,9	5,6	2,9	3,6	1,0	
N=104	100	51,9	13,5	11,5	7,8	6,7	6,7	1,9	
N=97	100	72,2	20,6	4,1	3,1	-	-	-	

Die Zustimmungquote ist bei den älteren Probanden extrem groß (96,9 %). Viele der älteren sind der Meinung, daß sich das "Pädagogische" schon einstelle, wenn man den Stoff seines Faches souverän beherrsche. Röhrs' Aussage, "daß die wissenschaftliche Durchdringung des zu lehrenden Faches (nach Meinung der Gymnasiallehrer-d. Verf.) auch die beste Voraussetzung für die Lehrtätigkeit an der höheren Schule sei" ⁴⁵⁾, findet in unseren Ergebnissen eine Bestätigung.

Während sich bei den bisher besprochenen statements des Faktors 26 signifikante Mittelwertunterschiede bei den beiden Altersgruppen ergaben, ist beim statement I ⁴⁴⁾ die Bewertungstendenz zwischen jungen und alten Probanden einheitlicher: Es besteht keine Signifikanz bei den Differenzen; man ist relativ einmütig der Meinung, der Gymnasiallehrer habe zu wenig Zeit für wissenschaftliche Arbeit.

Um dieser schon im Pretest zutage getretenen Ansicht nachzugehen, fragten wir nach der wöchentlichen außerschulischen Arbeitszeit ⁴⁴⁾. Die Auswertung erbrachte einen Durchschnittswert von 21 Stunden. Wenn man die durchschnittliche schulische Arbeitszeit mit 25 Wochen-

stunden ansetzt, dann ergibt sich eine wöchentliche Gesamtarbeitszeit von 46 Stunden. Unsere Angaben stimmen mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen überein. So ist Ulich bei der Erforschung der Arbeitsbelastung der Philologen auf 47 Wochenstunden gekommen ⁴⁵⁾. Wenn man bedenkt, daß viele den Unterricht vorbereitende Tätigkeiten wie Lesen von Fachzeitschriften z. B. bei der Arbeitszeitberechnung nicht berücksichtigt worden sind, dann kann man verstehen, daß sich der Gymnasiallehrer "überbürdet" fühlt. Diese "Überbürdung" ⁴⁶⁾ wird in dem einheitlichen und altersunabhängigen Votum bei dem statement "Der Gymnasiallehrer sollte wesentlich mehr Zeit zu wissenschaftlicher Arbeit haben" sichtbar.

Tabelle 12

I 44

Der Gymnasiallehrer sollte wesentlich mehr Zeit zu wissenschaftlicher Arbeit haben.									
Gruppe		Zustimmung			ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	70,3	19,3	6,0	1,3	0,5	2,1	0,5	
N=104	100	73,1	17,4	7,6	0,0	0,0	1,9	0,0	
N=97	100	63,9	21,6	8,2	3,1	2,1	1,1	0,0	

Von allen in der Untersuchung verwendeten statements hat I 44 den höchsten Zustimmungsgrad, nämlich 1,5.

Die Gruppe derjenigen Gymnasiallehrer, die sich primär als Pädagogen verstehen, ist also sehr klein. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Lüscher, der unter sämtlichen Gymnasiallehrkräften des Kantons Bern eine entsprechende Untersuchung durchführte ⁴⁷⁾.

Einen weiteren Hinweis auf das berufliche Selbstverständnis können die nebenberuflichen Tätigkeiten geben. An erster Stelle steht die Volkshochschularbeit; es folgen "Wissenschaftliche Arbeit", "Mitarbeit in kirchlichen Organisationen", "Musik und künstlerische Tätigkeit". An letzter Stelle steht "Mitarbeit in kommunalen Stellen" ⁴⁸⁾. Auch hier können wir Lüscher's Ergebnisse bestätigen: Gymnasiallehrer betätigen sich vorwiegend dort, "wo sie dies als Vertreter ihres Faches und nicht als Lehrer tun können" ⁴⁹⁾.

In diesem Zusammenhang weist Lüscher darauf hin, daß der Berner Gymnasiallehrer sich sehr stark am Typus des "einsamen Gelehrten" orientiere ⁵⁰⁾. Wir fanden jedoch in unserem Material keine Belege für diese Behauptung. Nur aus der Literatur zum Selbstverständnis-Ideal sind uns solche Charakterisierungen bekannt ⁵¹⁾.

Aufschlüsse über das berufliche Selbstverständnis der Gymnasiallehrer können zudem dadurch gewonnen werden, daß sie nach der Beurteilung ihrer Berufsorganisationen befragt werden. Lüscher hat für die Berner Lehrer festgestellt, sie zögerten, "als geschlossene Gruppe aufzutreten und Forderungen anzumelden" ⁵²⁾, und der "Ver-ein Schweizer Gymnasiallehrer" habe kaum den Charakter einer Gewerkschaft, vielmehr den einer "Vereinigung von wissenschaftlichen Fachverbänden" ⁵³⁾. So seien auch die Fachverbände (Historiker, Germanisten, Naturwissenschaftler usw.) der "adäquate Ausdruck" des beruflichen Selbstverständnisses.

Wir haben nicht nach den Fachverbänden gefragt, sondern nur nach der Mitgliedschaft im "Deutschen Philologen-Verband" (DPHV) und der "Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft" (GEW) als den beiden großen überregionalen Lehrerberufsorganisationen.

Tabelle 13

Mitgliedschaft in Berufsverbänden (Frage I 12)						
	Gesamtstich- probe N=384		N _j =104		N _a =97	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
DPhV	267	69,5	56	53,8	80	82,5
GEW	22	5,7	9	8,7	1	1,0
Nicht organ.	95	24,8	39	37,5	16	16,5
	384	100,0	104	100,0	97	100,0

$$(\chi^2 = 6,2; \text{FG} = 1, p < .05) \quad 54)$$

Die Tatsache, daß über 75 % der hessischen Gymnasiallehrer Mitglied eines Lehrerberufsverbandes sind, läßt auf eine gewisse "Verbandsfreudigkeit" schließen, die sich allerdings vornehmlich auf den Philologenverband erstreckt. Fast 70 % (69,5 %) der Gesamtstichprobe gehören ihm an. Der Altersgruppenvergleich zeigt aber eine ungleiche Verteilung in den Altersgruppen. So ist die Bereitschaft, sich zu organisieren, bei den jüngeren Lehrern wesentlich geringer: 37,5 % gehören keinem der beiden großen Berufsverbände an.

Überraschend hoch ist dagegen ihr Anteil bei der GEW: während nur ein älterer Lehrer GEW-Mitglied ist (1,0 %), sind es bei den jüngeren immerhin 9 (8,7 %). Der Philologenverband scheint demnach bei den jüngeren Gymnasiallehrern eine schwächere Resonanz zu haben als bei den älteren.

Die Einstellungen zu folgendem statement sollten Aufschluß darüber geben, inwieweit die Berufsorganisation "Philologenverband" bei den Gymnasiallehrern in der Rolle einer Gewerkschaft gesehen wird. Die Ergebnisse der Voruntersuchungen wiesen einen "antigewerkschaftlichen" Trend auf.

Tabelle 14

II 72

Der Forderung, der Philologenverband sollte sich mehr im Sinne einer Gewerkschaft verstehen, kann ich nicht zustimmen.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	30,2	10,4	6,8	19,8	6,0	7,3	19,0	0,5
N=104	100	19,2	7,7	5,8	24,0	5,8	6,7	30,8	-
N=97	100	45,4	14,4	7,2	13,4	3,1	4,1	12,4	-

(M = 3,6; M₁₀₄ = 4,3; M₉₇ = 2,8; p < .000)

Die sehr großen Unterschiede in den Antworten zu diesem statement zwischen den beiden Altersgruppen läßt auf folgendes schließen: Jüngere Gymnasiallehrer wollen ihren Berufsverband mehr im Sinne einer Gewerkschaft, d. h. einer Interessenvertretung verstanden wissen. Dem steht freilich das Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes selber entgegen. So weist etwa zu Recht Carl-Ludwig Furck auf das "statische Gesellschaftsmodell" hin, das den Gutachten, Stellungnahmen und "repräsentativen" Veröffentlichungen des Philologenverbandes zugrunde liegt ⁵⁵⁾. Furck kommt zu der Schlußfolgerung: in den Publikationen des Philologenverbandes wird nicht der Versuch einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen unternommen. So werden vornehmlich durch "bürgerliche Tradition verfestigte Modellvorstellungen" ⁵⁶⁾ unreflektiert übernommen. Karl Heinz Reiningers Beobachtungen weisen in dieselbe Richtung, wenn er auf ein reaktives Moment beim Philologenverband aufmerksam macht und das Bild der "belagerten Festung" ⁵⁷⁾, die es zu verteidigen gilt, gebraucht.

Wir wollen auf das Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes nicht weiter eingehen, da das seiner Vertreter nicht identisch zu sein scheint mit demjenigen der Mehrheit unserer Probanden. Offenbar steht eine große Zahl der Gymnasiallehrer den Vorstellungen des Philologenverbandes kritisch gegenüber. Das Gesellschaftsbild der Gymnasiallehrer allein auf Grund der Verbandspublikationen ermitteln zu wollen, ist daher sehr problematisch.

5. Das "politische" Selbstverständnis

Im folgenden Kapitel wird versucht, einige Elemente ⁵⁸⁾ des "politischen Selbstverständnisses" von Gymnasiallehrern zu ermitteln. Die Gesamtheit politischen Bewußtseins kann nicht bestimmt werden, dazu sind z. B. die in der Frage I 20 vorgegebenen Kategorien zu unscharf, und damit ist die Interpretation der Befragten nicht eindeutig genug. Die folgende Übersicht kann daher nur Hinweise geben für mögliche Tendenzen im "geistig-politischen" Selbstverständnis des Gymnasiallehrers. Die Vorgabe der in Tabelle 15 aufgeführten "politischen Kategorien" ist auf Grund der Interview- und Pretestergebnisse erfolgt. In den Interviews beantworteten die Gymnasiallehrer die Frage: "Wie würden Sie Ihre geistig-politische Einstellung bezeichnen?" häufig mit: christlich, liberal, humanistisch und sozialistisch. Aus den Antworten auf die Nachfragen konnten die verwendeten Begriffe nur unvollkommen geklärt werden. Am besten gelang dies bei "humanistisch". Die Befragten verstanden hierunter "bildungshumanistisch" und verwiesen des öfteren auf Humboldt. Weniger eindeutig konnte der Begriff "liberal" oder "linksliberal" bestimmt werden. Einige bezogen "liberal" auf eine "freiheitliche wirtschaftliche Entwicklung", andere meinten

damit mehr die "freie Entwicklung gesellschaftlicher Gruppen" wie Gewerkschaften, Kirchen und Berufsverbände.

Tabelle 15

I 20

Wie würden Sie wünschen, daß andere Sie Ihrer geistig-politischen Einstellung nach bezeichnen? 59)						
Selbstverständnis	N=384		N _J =104		N _H =97	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Christlich	119	31,0	35	33,7	27	27,8
Kommunistisch	3	0,8	1	1,0	1	1,0
Liberal	91	23,7	16	15,4	32	33,0
Pazifistisch	14	3,6	4	3,8	-	-
Sozialistisch	18	4,7	6	5,8	1	1,0
Humanistisch	72	18,7	12	11,5	22	22,7
Linksliberal	38	9,9	21	20,2	1	1,0
Konservativ	10	2,6	3	2,9	6	6,2
National	5	1,3	-	-	4	4,1
Keine Antwort	14	3,7	6	5,7	3	3,2
	384	100,0	104	100,0	97	100,0

($\chi^2 = 40,5$; FG = 8, $p < .001$) 60)

Wie die Übersicht zeigt, ist das "politisch-weltanschauliche" Selbstverständnis durch drei Momente bestimmt: das christliche, das liberale und das humanistische. Ein Drittel der Probanden möchte als christlich gelten. Das sind 28 % mehr als diejenigen, die vorwiegend im Fach Religion unterrichten. Hieraus geht

hervor: für das geistig-politische Selbstbewußtsein müssen noch andere Faktoren wirksam sein als diejenigen, die mit der Berufsfunktion unmittelbar zusammenhängen ⁶¹⁾. Der Altersgruppenvergleich zeigte: jüngere Gymnasiallehrer wollen häufiger als ältere als christlich bezeichnet werden. Ausreichende Erklärungen dafür erlaubt diese Untersuchung nicht. Allerdings konnte man aus den Interviews und den Kommentaren entnehmen, daß nach Ansicht vieler Befragter die "religiösen Werte in unserer pluralistischen Gesellschaft" konstant geblieben sind. Besonders in der unteren Mittelschicht, der Schicht der unteren und mittleren Beamten und der Handwerker, aus der sich Gymnasiallehrer vorzugsweise rekrutieren, seien diese Maximen noch immer von besonderer Bedeutung.

An zweiter Stelle rangiert das liberale Selbstverständnis, der Tendenz nach bei den älteren Lehrern häufiger als bei den jüngeren (33 % gegenüber 15,4 %). Es ist nicht eindeutig auszumachen, was die Befragten unter "liberal" verstanden. Manfred Teschner schreibt in diesem Zusammenhang im Kapitel "Zur politischen Urteilsfähigkeit der Lehrer" ⁶²⁾: "Die Analyse der Orientierungsmaßstäbe, die den politischen Urteilen vieler Lehrer zugrunde liegen, stützt die Vermutung, daß sich die Art ihres politischen Bewußtseins von der ihrer Schüler kaum unterscheidet. Auch sie vermögen, vor allem infolge fehlender Kenntnisse von der Struktur der Gesellschaft, des Mangels an entsprechenden politisch-soziologischen Kategorien, auf politische Probleme häufig nur unpolitisch zu reagieren. Über ein strukturiertes politisches Bewußtsein verfügen sie in der Regel nicht. Ihre politischen Vorstellungen sind eher bruchstückhaft, liberale und illiberale Ideen finden sich im gleichen Bewußtsein oftmals ebenso unverbunden nebeneinander wie bei den Primanern." ⁶³⁾

Die Antworten auf die Frage nach der möglichen poli-

tischen Einflußnahme "gesellschaftlicher Gruppen" ⁶⁴⁾ verweisen jedoch auf ein mögliches Liberalismus-Verständnis im Sinne Wilhelm Röpkes ⁶⁵⁾. Fast die Hälfte der 384 befragten Gymnasiallehrer (49,2 %) ist der Meinung, daß mächtige Interessenverbände den stärksten Einfluß auf die politischen Entscheidungen nehmen. Dies sei abzulehnen.

An dritter Stelle folgt schließlich das "humanistische Selbstverständnis", ebenfalls bei den älteren in stärkerem Maße als bei den jüngeren (22,7 % gegenüber 18,7 %). Wegen der nur spärlichen Kommentare zu dieser Frage ist an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit dem "humanistischen Bildungsideal" nicht möglich. Diese erfolgt in den Kapiteln "Geistige Elite" und "Schulreform".

Addiert man bei der Gruppe der Jüngeren die Prozentwerte bei den Kategorien "pazifistisch", "sozialistisch" und "linksliberal", dann geben sich fast 30 % der jungen gegenüber nur 2 % der älteren Lehrer als eher "linksgerichtet" aus. Insgesamt verstehen sich knapp drei Viertel (73,4 %) aller Befragten als christlich, liberal und humanistisch. Das legt die Vermutung nahe, daß die Mehrheit der Gymnasiallehrer ein stark von Traditionswerten geprägtes Gesellschaftsbild hat.

Um Hinweise für das "politische Engagement" zu erhalten, wurde nach der Parteimitgliedschaft gefragt. Lüscher hat für die Berner Gymnasiallehrer die These aufgestellt: Gymnasiallehrer neigen dazu, "sich von der aktiven Politik fernzuhalten" ⁶⁶⁾. Für unsere Befragten jedoch trifft diese Aussage nur bedingt zu. Immerhin sind 54 (14,1 %) Lehrer Mitglieder einer politischen Partei.

Tabelle 16

I 15

Parteimitgliedschaft						
Partei	N=384		N _j =104		N _a =97	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
BHE	-	-	-	-	-	-
CDU	22	5,7	2	1,9	5	5,2
FDP	3	0,8	-	-	1	1,0
NPD	1	0,3	-	-	1	1,0
DFU	1	0,3	1	1,0	-	-
SPD	26	6,8	7	6,7	1	1,0
Andere	1	0,3	1	1,0	-	-
Keine Mitgl.	330	85,8	93	89,4	89	91,8
	384	100,0	104	100,0	97	100,0

$$(\text{chi}^2 = 9,6; \text{FG} = 6, p < .25)$$

Da die Unterschiede zwischen den Altersgruppen nicht signifikant sind, lassen sich die altersspezifischen Präferenzen nicht auf die Gesamtgymnasiallehrerschaft Hessens übertragen. Keinesfalls erlaubt die relativ hohe Zahl von SPD-Mitgliedern den Schluß, diese Partei habe bei den Gymnasiallehrern eine besondere Resonanz. Die SPD ist eine ausgesprochene Mitgliederpartei, die CDU mehr eine Wählerpartei⁶⁷⁾.

Das politische Selbstverständnis des Gymnasiallehrers läßt sich mit den beiden Merkmalen I 20 und I 15 nur sehr vage bestimmen. Erst im Zusammenhang mit den "politischen" statements des folgenden Kapitels können präzisere Aussagen gemacht werden.

VI DIE KONSTITUENTEN DES GESELLSCHAFTSBILDES

1. Das "Bild vom Schüler"

Bei der Konzipierung der statements glaubten wir, das politische Bewußtsein der Gymnasiallehrer u. a. auch an den Einstellungen gegenüber "politisch affinen schulischen Bereichen" wie Schülermitverwaltung (SMV) und Schüler- oder Schulzeitung ablesen zu können. Im Ergebnis der Faktorenanalyse jedoch erschienen diese beiden Bereiche nicht gesondert in Faktoren. Vielmehr kamen zwei Einstellungsdimensionen (F 9 und F 6) zum Vorschein, die auf Grund ihrer statement-Anordnung nur indirekt mit den o. e. und ursprünglich konzipierten Bereichen in Beziehung stehen. Diese Dimensionen können mit "die politische Mündigkeit der Schüler im Urteil ihrer Lehrer" (F 9) und mit "das Lehrer-Schüler-Verhältnis" (F 6) umschrieben werden. Auch diesen beiden Dimensionen läßt sich eine Affinität zu Einstellungsbereichen mit allgemein politischem Inhalt nicht abgesprechen.

a) Die "politische Mündigkeit" der Schüler im Urteil ihrer Lehrer

Die im Faktor 9 vereinigten "hochladigen" statements haben alle eines gemeinsam: sie beziehen sich in besonderem Maße auf Verhaltensgestalten ¹⁾ Jugendlicher. Die entsprechenden Formulierungen sind außer beim statement II 45 nicht allgemeiner Art, sondern beziehen sich vornehmlich auf Einstellungen zur Möglichkeit "politischer Mündigkeit" ²⁾ bei Schülern. Wir können daher den Inhalt des Faktors 9 in eine Frage kleiden: Wie beurteilen Gymnasiallehrer die Möglichkeit politischer Schüleraktivität innerhalb der Schule?

F a k t o r 9

[illegible]

Zieht man zur Beantwortung der Fragen die mittleren Einstellungswerte (Mittelwerte bei den statements des Faktors 9) heran, dann kann man mit Ausnahme von II 71 nicht von einer ausgeprägten Einstellungstendenz sprechen. Die Mittelwerte bei den statements II 68 bis II 45 des Faktors pendeln mehr oder weniger stark um den neutralen Skalenwert "4", bei II 68 mit geringer, bei I 56 mit stärkerer Ablehnungstendenz.

Tabelle 18

II 68

Die SMV ist eine demokratische Spielerei, weil die Schüler nicht genug zu autonomem Handeln erzogen werden und der tatsächliche Entscheidungsspielraum für die SMV viel zu gering ist.

Gruppe	Zustimmung		ind.					Ablehnung	
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N= 384	100	16,4	18,0	18,0	7,6	13,5	13,0	13,2	0,3
N _j =104	100	27,9	17,3	14,4	1,9	8,7	11,5	18,3	-
N _a =97	100	10,3	21,6	16,5	10,3	10,3	14,4	15,5	1,1

Die Verteilungsformen sind in allen drei untersuchten Gruppen (Gesamtstichprobe, jüngere und ältere Lehrer) ziemlich gleich. Sowohl zwischen den Mittelwerten als auch den Varianzen bestehen keine signifikanten Unterschiede; das heißt, die Beurteilung dieses Sachverhaltes ist altersunabhängig. Dennoch ergeben sich zwei Einstellungstendenzen; diese verteilen sich in etwa gleichmäßig auf beide Altersgruppen. Die Motive für die verschiedenen Einstellungen kommen in den Kommentaren zum Ausdruck: Die einen sehen in der autoritären Struktur der Schule die Ursache für das Dilemma der SMV ³⁾, die anderen meinen, daß Schüler im allgemeinen noch nicht imstande seien,

sich in demokratischer Weise zu verhalten, und daß die SMV oft "eine willkommene Gelegenheit zum Drücken vor dem Unterricht" ⁴⁾ biete. Auf der einen Seite sieht man in der autoritären Struktur der Schule ein Hindernis für demokratisches Verhalten, auf der anderen Seite wird dieses grundsätzlich bei Schülern in Frage gestellt. Probanden, die der letztgenannten Auffassung sind, stimmen auch in der Regel dem folgenden statement (I 56) zu.

Tabelle 19

I 56

Die SMV kann nicht funktionieren, weil die Schüler für eine Mitverantwortung noch nicht die nötige Reife besitzen können.										
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA	
N=384	100	8,1	17,2	11,2	4,7	8,3	24,2	26,0	0,3	
N _j =104	100	5,8	9,6	5,8	3,8	5,8	24,0	44,2	1,0	
N _a =97	100	16,5	24,7	13,4	5,2	3,1	19,6	17,5	-	

Jüngere Lehrer tendieren in starkem Maße zur Ablehnung dieser Behauptung (44,2 % lehnen "strikt" ab), während ältere schon eher von der "mangelnden Reife" für demokratische Praktiken bei Schülern überzeugt zu sein scheinen. Hinter den Kommentaren dieser Probanden steht nicht selten eine pessimistische Einstellung zur heutigen Jugend; ein "Ranküne-Denken" wird sichtbar, wie man aus folgenden Kommentaren ersehen kann: "Den Schülern liegt zu wenig an der SMV, es sei denn, wenn der Unterricht dadurch ausfallen kann." ⁵⁾ - "Wie kommt eine SMV-Wahl zustande? Es wird der gewählt, der sich durch negative Einstellung gegenüber der Lehrerschaft präsentiert." ⁶⁾ -

"Ohne Unterstützung durch die Lehrer kann sich die SMV nicht behaupten, die Masse der Schüler, besonders in der Oberstufe, ist an einer SMV-Arbeit nicht interessiert." 7) - "Der Schüler ist in seiner Masse zu träge." 8) Wenn Schüler sich einsetzen, "dann tun sie es aus taktischen Gründen" 9), meint ein Germanist, der auch Sozial- und Gemeinschaftskundeunterricht erteilt. Ein stellvertretender Direktor kommentiert diesen Sachverhalt: "Das Wohlfahrtsdenken manövriert sich auch allmählich in die Schule hinein." 10)

Dadurch daß die Schüler "außengeleitet" seien, so meinen andere Gymnasiallehrer, entstünden die bekannten Konflikte zwischen den Schulnormen und den Schülererwartungen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere von Älteren Lehrern die Jugendbewegung zum Vergleich herangezogen:

"In der Wandervogelbewegung war das anders, weil wir dabei doch ganz intensiv einen inneren Weg gesucht haben, und die Abende waren doch ausgefüllt, nicht nur mit Singen, aber doch mit Lesen und Erzählen, und irgendwie hat man doch ein Erziehungsmittel darin gesehen für sich selbst. Während bei der heutigen Jugend das doch leider ein Unausgefülltsein ist und man den Burschen dann in jedem Fall erst einmal, wenn man Glück hat, eine Ausfüllung geben muß für diesen leeren Raum, der in der Hauptsache durch die Überfüllung von Technik entstanden ist." 11)

Ähnlich wie diese Gymnasiallehrerin urteilen andere: sie machen die Gegebenheiten der technischen Welt für das vermeintliche Dilemma verantwortlich und sind der Meinung, daß sich die Technisierung unserer Welt negativ auf den Menschen auswirken müsse 12).

Diejenigen, die die Behauptung I 56 ablehnen • es ist die Mehrheit (58,5 %) der Gesamtstichprobe -, sehen die Ursache in der autoritären Struktur der Schule oder auch in der autoritären Bewußtseinsstruktur vieler Lehrer. Diese Ansicht machen die folgenden Kommentare deutlich: "Die SMV funktioniert nicht, weil Direktoren und Lehrer nicht mitmachen" 13), "... weil das Schulleben einer demokratischen Erziehung widerspricht" 14), "... weil vie-

len Lehrern die demokratische Reife fehlt" ¹⁵⁾. - "Die SMV funktioniert dann nicht, wenn man sie institutionell von oben zu reglementieren versucht." ¹⁶⁾

Wir fassen zusammen: Nach übereinstimmender Meinung der Gymnasiallehrer funktioniert die SMV unbefriedigend. Die Begründungen sind, wie wir soeben anzudeuten suchten, freilich sehr kontrovers. Viele Befragte glauben, daß die Ursachen vor allem beim Schüler zu suchen sind: Schüler seien in der Regel "politisch noch nicht mündig". Mit der Institutionalisierung der SMV erwarte man vom Schüler ein verantwortliches politisches Handeln, zu dem er noch nicht fähig sei.

Andere Befragte sind der gegenteiligen Meinung. Sie sehen die Ursachen für die Ineffizienz der SMV vor allem in der Schulstruktur und beim Lehrer. So sei die Schule nicht genügend demokratisch organisiert und der Lehrer nicht hinreichend politisch interessiert.

b) Das Lehrer - Schüler - Verhältnis

Der Faktor 6 bringt das bereits genannte andere Einstellungssyndrom, nämlich die "Einstellung der Lehrer zum Lehrer-Schüler-Verhältnis" zum Ausdruck. Man kann dieses Syndrom mit "Subordinationsanspruch" des Lehrers umschreiben, denn die drei ersten "hochladigen" statements belegen, daß Kritik der Schüler am Lehrer weitgehend abgelehnt und auf dem Anspruch insistiert wird, der Schüler habe sich dem Unterordnungsprinzip zu unterwerfen. Die Ablehnung der Kritik ist bei statement I 45 am intensivsten; bei den folgenden statements (II 63 und I 34) nimmt sie progressiv ab.

Negativ spiegelbildlich zu dieser Tendenz verläuft die Kurve der Deutlichkeit, mit der in den drei statements der Subordinationsanspruch der Lehrer artikuliert ist: Während beim ersten statement (I 45) Kritik am Lehrer

in "sinnvollen Grenzen" gehalten werden soll, wird im zweiten (II 63) "durch Kritik das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler zerstört". Erst im dritten statement dieses Faktors wird expressis verbis der "Subordinationsanspruch" vorgegeben.

F a k t o r 6

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _A =97				Signifil p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 45	Kritik am Lehrer in Schülerzeitschriften sollte durch Führung seitens der Lehrerschaft in sinnvollen Grenzen gehalten werden. 17)	-.58	2,9	2,1	3,7	2,5	2,2	1,7	.000	.00
II 63	Öffentliche Kritik am Lehrer in Schülerzeitungen zerstört das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler.	-.40	3,8	2,2	4,7	2,2	2,7	2,0	.000	.36
I 34	Bei voller Anerkennung des demokratischen Prinzips sollte daran festgehalten werden, daß das Verhältnis Lehrer-Schüler das einer klaren Unterordnung bleiben muß.	-.32	4,0	2,3	4,8	2,3	3,2	2,1	.000	.59

Tabelle 21

Entwicklungstendenz der Einstellungen bei den
statements I 45, II 63, I 34 [Tabelle 20]:

I 45

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	34,4	22,4	13,8	4,7	4,9	9,4	10,2	0,2
N _j =104	100	26,9	17,3	14,4	1,9	2,9	15,4	20,2	1,0
N _ä =97	100	51,5	22,7	8,2	4,1	4,1	5,2	4,2	-

II 63

N=384	100	20,3	18,7	13,5	8,1	8,6	14,1	16,7	-
N _j =104	100	12,5	9,6	11,5	8,7	6,7	21,2	29,8	-
N _ä =97	100	41,2	20,6	12,4	4,1	6,2	8,2	7,3	-

I 34

N=384	100	18,2	20,1	13,3	3,4	8,3	13,3	23,2	0,2
N _j =104	100	13,5	9,6	11,5	1,9	8,7	21,2	32,7	0,9
N _ä =97	100	24,7	29,9	11,3	5,2	8,2	6,2	14,5	-

Diese "Steigerung im Subordinationsanspruch" hat sich in sehr auffallender Weise in der Votierung der Probanden niedergeschlagen. Bezogen auf die Gesamtstichprobe nimmt die Zustimmungsquote vom ersten zum letzten statement um 19 % ab. Sieht man sich aber diese Abnahme in den beiden Altersgruppen an, dann fällt auf, daß sie bei den älteren Lehrern wesentlich schwächer ist als bei den jüngeren. Der Subordinationsanspruch wird demnach sowohl der Quan-

tität als auch der Qualität nach von seiten älterer Gymnasiallehrer weit intensiver erhoben als von seiten der jüngeren.

Die Auswertung der Kommentare zu diesen drei statements erbrachte analoge Einstellungstendenzen. Sehr viele Befragte gingen in ihren Kommentaren zunächst auf eine Interpretation des Terminus "Kritik" ein. Dieser wurde in den beiden ersten statements verwendet (I 45, II 63). Kritik, so meinten sie, könne "konstruktiv", aber auch "destruktiv", "berechtigt", aber auch "unberechtigt" sein. Schüler besäßen nun einmal noch nicht die Fähigkeit, diese Unterschiede zu sehen. Sie hätten oft noch nicht den "nötigen Takt und die Rücksichtnahme" gegenüber ihren Lehrern; beides sei aber als Voraussetzung für eine "konstruktive Kritik" anzusehen. Daher ist nach Meinung dieser Lehrer Schülerkritik nicht erwünscht; auch aus den beiden folgenden Kommentaren geht das hervor: "Um Mißstände abzustellen, gibt es andere Wege"^{17a)}, "es gibt sonst grobe Taktlosigkeiten, die empfindliche Kollegen kränken, ohne daß daraus ein Nutzen entsteht."¹⁸⁾ Diejenigen Befragten dagegen, die der Schülerkritik positiv gegenüberstehen, der Tendenz nach sind es jüngere Lehrer, sehen in ihr kein destruktives Mittel der Auseinandersetzung: "Kritik ist keine Verleumdung"¹⁹⁾, sie sollte besser in der Öffentlichkeit der Schule, z.B. in der Schülerzeitung, vorgebracht werden; denn "über Öffentliches läßt sich reden"²⁰⁾.

Die durch den Faktor 6 repräsentierte Einstellungsdimension wurde mit "Subordinationsanspruch" umschrieben. Die Ergebnisse haben gezeigt, daß die Forderung nach "Unterordnung" von vielen Befragten sehr nachdrücklich erhoben wird: die durchschnittliche Votierungsquote bei "1" beträgt fast 25 %. Subordinationsanspruch deutet nach Strzelewicz darauf hin, daß autoritäre Haltungen vorhanden sind: "Bei der Interpretation der autoritären Haltung kann man wohl vor allem die Anerkennung einer

vorgegebenen, möglichst nicht zu verändernden Rangordnung zwischen Menschen und Menschengruppen, die Betonung der Forderung nach Über- und Unterordnung in dieser rangrechtlichen Hierarchie und die Bejahung aller die Disziplin im Gefälle von Befehl und Gehorsam fördernden Mittel und Wertungen in Gesellschaft und Erziehung als Symptome bezeichnen." 21)

Im Insistieren auf Subordination besteht auch nach Adorno ein wesentlicher Charakterzug der autoritätsgebundenen Persönlichkeit. Dasjenige statement der F-Skala, mit dem in jener Untersuchung "authoritarian submission" gemessen wird, hat große Ähnlichkeit mit unserem statement I 34. Es hat die Formulierung:

"Obedience and respect for authority are the most important virtues children should learn." 22)

Aus dem folgenden Kommentar eines jungen Philologen, der das statement I 34 mit großer Einschränkung (Markierung bei "5") ablehnte, wird die Komplexität des Problems der "Subordination" und die daraus resultierende Schwierigkeit ihrer eindeutigen Bestimmung sichtbar:

"Man wird eine gewisse Zeit - ein bis zwei Jahre - versuchen, alle Schüler zu einer freiwilligen und auf Einsicht basierenden Einordnung in die Schulordnung anzuhalten. Mit den meisten Schülern kommt man auf diese Weise m. E. zu einem demokratischen Verhältnis. Gewisse Schüler - so meine Erfahrung - sind durch Einflüsse, die vor oder außerhalb der Gymnasialzeit liegen, derartig an autoritäres Verhalten gewöhnt, daß sie oft das demokratische Verhalten des Lehrers (Mitbestimmung der Schüler bei Entscheidungen, die die Klasse betreffen, Akzeptierungen von Meinungen, die für Lehrer unangenehm sind usw.) nicht verstehen - als Schwäche auslegen. Wenn das Bewußtsein dieser Fehlhaltung nicht zur Änderung führt, wird man sein Verhalten gegenüber den Schülern differenzieren müssen: demokratische Verhaltensweisen, wo sie verstanden werden, autoritäre, wo sie erwartet werden." 23)

2. Einstellungen zum politischen Unterricht

Der im vorigen Kapitel beschriebene "Subordinationsanspruch" ist - wie wir aufzuzeigen versuchten - gekoppelt mit der Vorstellung der politischen Unmündigkeit von Schülern. Es besteht die Meinung, Schüler seien im allgemeinen in einem Alter, in dem sie noch zu keiner "echten Entscheidung" fähig seien, sie seien eben politisch noch nicht "mündig".

Manfred Teschner, der bei der Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien zu ähnlichen Ergebnissen gekommen ist, sieht diese Einstellung als mögliches Motiv für die Zurückhaltung vieler Lehrer, eigene kritische Urteile im Unterricht abzugeben.²⁴⁾

Das statement "Der Sozialkundelehrer (Gemeinschaftskundelehrer) sollte in seinem Unterricht mit der Hereinnahme eigener politischer Einstellungen sehr zurückhaltend sein" (II 39) bezieht sich auf diesen Problembereich und soll im folgenden diskutiert werden.

Das statement II 39 steht beim Faktor 13 mit einer Ladung von -.55 an erster Stelle. Die folgenden statements haben alle sehr "schwache Ladungen" und können daher für eine Interpretation dieses Faktors nicht herangezogen werden (siehe Anlage F 13).

Tabelle 22

II 39

Der Sozialkundelehrer (Gemeinschaftskundelehrer) sollte in seinem Unterricht mit der Hereinnahme eigener politischer Einstellungen sehr zurückhaltend sein.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	30,7	21,9	12,5	2,6	9,6	12,8	9,6	0,3
N _j =104	100	25,0	20,2	13,5	1,0	12,5	17,3	10,5	-
N _h =97	100	44,3	24,7	9,3	3,1	6,2	7,2	4,8	1,0

$$M_{(N=384)} = 3,17; M_{(N_j=104)} = 3,50;$$

$$M_{(N_h=97)} = 2,47; p < .000$$

Die Behauptung "Der Sozialkundelehrer (Gemeinschaftskundelehrer) sollte in seinem Unterricht mit der Hereinnahme eigener politischer Einstellungen sehr zurückhaltend sein" verweist auf die grundsätzlichere Frage, ob die eigene Meinungsbekundung im politischen Unterricht legitim sei. Wenn der politische Unterricht nur aufgefaßt wird als Vermittlung der in den Bildungsplänen kanonisierten "Stoffe", dann hat die eigene Meinung des Lehrers keinen Platz im Unterricht. Die vor diesem Hintergrund stattfindenden "Diskussionen" sind dann nur "Scheingefechte", wobei der Lehrer häufig die Rolle des "advocatus diaboli" spielen muß.

Wenn man aber vom Schüler nach einer Analyse des politischen Sachverhalts, die zunächst in einer "distanzierten Erkenntnishaltung" geschehen kann, eine "engagierte persönliche Stellungnahme" verlangt, "die immer eine Parteinahme innerhalb des politischen Konflikts darstellt" ²⁵⁾,

dann kann sich der Lehrer selber der Reflexion seiner persönlichen Stellungnahme nicht entziehen, wenn er nicht unglaublich werden will.

Die Einstellung der Probanden zu jener Behauptung kann Hinweise geben über die Rolle des politischen Unterrichts in der Schule, sie kann aber auch als ein weiterer Gradmesser für das politische Engagement des Lehrers angesehen werden.

Wie aus der Tabelle II 39 hervorgeht, ist der Prozentsatz der stark zustimmenden Probanden relativ hoch (30,7 % markieren beim Skalenwert 1), d. h., ungefähr ein Drittel votiert entschieden für die Zurückhaltung der Lehrermeinung im politischen Unterricht. Nimmt man die "bedingt Zustimmenden" hinzu, dann vergrößert sich der Anteil auf 65,1 %.

Als Begründungen für die Zurückhaltung der eigenen Meinung wurde u. a. folgender Kommentar formuliert: "Schon allein deswegen, weil er dadurch in Schwierigkeiten käme." ²⁶⁾ Gemeint ist damit der mögliche Konflikt beim Lehrer selber: auf der einen Seite ist er als Beamter seinem Eid und den Bestimmungen der Behörde verantwortlich, auf der anderen verlangen die Schüler in den meisten Fällen eine Bekundung seiner eigenen politischen Einstellung. Andere Probanden begründen ihre Zurückhaltung mit der möglichen Gefahr der einseitigen Beeinflussung ²⁷⁾; daher müßten die Meinungen - diesen Befragten zufolge - nebeneinander stehen: "Es darf keine Parteilinie als die bessere hingestellt werden" ²⁸⁾, wie eine jüngere Lehrerin formuliert, die selber politischen Unterricht erteilt.

Der relativ günstige Mittelwert von 3,17 bei der Gesamtstichprobe ist auf die bimodale Verteilung der Votierungen zurückzuführen, die auf Grund der altersspezifischen Einstellungs-differenzen zustande gekommen ist.

Während nur 17,5 % der älteren Befragten ablehnend votieren, sind es bei den jüngeren Gymnasiallehrern immerhin 40,4 %. Diese kommentieren ihre Entscheidung in der Mehrzahl damit, daß sie meinen, der Lehrer dürfe im politischen Unterricht die Schüler über seine politische Einstellung nicht im unklaren lassen; denn "Jugend braucht klare Meinungsvertretung, keine Indifferenz" 29).

Ein Befragter meint: "Die eigene politische Einstellung sollte den Schülern nicht verborgen bleiben, schließlich soll jeder Schüler ebenfalls zu einer eigenen politischen Einstellung gelangen." 30)

Ein anderer, der nur sehr bedingt zugestimmt hat und von dem gesagt werden kann, daß er die Gruppe der "Vorsichtigen" repräsentiert, kommentiert:

"Insofern (sollte der Sozialkundelehrer in seinem Unterricht mit der Hereinnahme eigener politischer Einstellungen sehr zurückhaltend sein ... - I 39 - d. Verf.) als die Schüler nicht Sorge haben müssen, einer Note wegen gleichzuschalten. Ferner darf der Lehrer die Fähigkeit besserer Argumentation nicht dahingehend ausnutzen, andere politische Meinungen mundtot zu machen. - Gut hat sich in meinem Unterricht erwiesen, wenn einzelne Engagierte als designierte Fachleute einer Partei jeweils im Sinne der vertretenen Partei Stellung nehmen. Interessant wird es auch, wenn ein Schüler es auf sich nimmt, im Sinne einer Partei zu argumentieren, die er nicht und die niemand in der Klasse vertritt. Das Ergebnis muß immer bleiben: Die Meinungen stehen nebeneinander-es darf keine Parteilinie als die bessere hingestellt werden. Die Schüler aber müssen wissen, daß der Lehrer sehr wohl eine eigene Meinung hat und sie nur aus vorgenannten Gründen zurückhaltend vertritt." 31)

Die Zurückhaltung in der politischen Meinungsbekundung im Unterricht kann, wie schon angedeutet, mannigfache Ursachen haben. Teschner hat auf Grund zahlreicher Gespräche mit Sozialkundelehrern auf deren Unsicherheit im fachlichen Selbstverständnis hingewiesen. Sie sei eine Folge der meist fehlenden oder unvollkommenen Ausbildung in dieser Disziplin. Weiterhin kann nach Teschner ein Grund in den Bildungsplänen für den politischen Un-

terrichtet liegen. Diese bevorzugen häufig noch immer die Institutionenkunde und begünstigen somit nicht die Meinungsbekundung oder die Stellungnahme des Lehrers im Unterricht. 32)

Ein großer Teil der Gymnasiallehrer, vorwiegend dürfte es sich um ältere Lehrer handeln, scheint aber grundsätzliche Bedenken gegenüber dem politischen Unterricht und hier wieder in erster Linie gegenüber der "Gemeinschaftskunde" zu haben. In den folgenden Interview-Stellungnahmen zum Gemeinschaftskundeunterricht wird dies besonders deutlich:

"Ich bin der Meinung, daß man den politischen Unterricht viel zu viel überspitzt. - Es ist so, daß dadurch der gesunde Geschichts- und Erdkundeunterricht wegfällt, und der Schüler von diesen Dingen nichts mehr weiß. Er weiß dann nur noch, daß der gegenwartspolitische Unterricht betrieben wird, und der politische Unterricht ist ja nicht dazu da, daß ich die Verhältnisse heute erkenne, sondern ich muß aus der Geschichte heraus lernen." 33)

"Das erscheint mir alles noch wie ein Vabanquespiel! Ich bin auch nicht dafür, daß man den politischen Unterricht als integrierendes Moment sieht, denn das ist kein Wert, das ist ein Teilwert. -

Wenn man endlich soweit ist, daß der Sozialkundeunterricht einigermaßen eingefahren ist, dann murkst man wieder um und sagt "Gemeinschaftskunde" und wirft drei Fächer in einen Topf. -

Wenn man aber Philosophie studiert, dann kann man so viele Fächer studieren wie man will, dann wird man die Verbindungen sehen. Aber die Fachbereiche mischen ... damit hat man noch lange keine Beziehungen hergestellt ... Ich wende mich (auch) gegen die Forderung, daß jeder Lehrer mit seinen Schülern ein politisches Gespräch führen kann. Dann würde ich gerne hören, was gesagt würde, wenn ich sage: ja dann muß auch jeder Lehrer ein religiöses Gespräch mit den Schülern führen können. - Ich gebe zu, daß man einigermaßen Bescheid wissen sollte - ich bin vielleicht besonders unpolitisch - und ich nehme mir die Freiheit, es relativ zu sein - ich lese meine Zeitungen einigermaßen, aber es gibt Gebiete, wo ich mir auch sage, daß man faktisch dann eher dem Schüler erst 'mal philosophische Grundlagen beibringen mußte." 34)

Dieses artikulierte Unbehagen am "Fach" Gemeinschaftskunde scheint symptomatisch für den politischen Unterricht insgesamt zu sein. Er wird heute weitgehend mehr oder weniger als "notwendiges Anhängsel der Allgemeinbildung" ³⁵⁾ betrachtet, wobei auf der Oberstufe Geschichte häufig als Ersatz für Gemeinschaftskunde fungiert ³⁶⁾.

3. Zum Demokratiebegriff der Gymnasiallehrer

Aus den vorliegenden Äußerungen hessischer Gymnasiallehrer kann nicht gefolgert werden, daß sie das demokratische System verneinen. Es scheint aber, daß der von ihnen verstandene Demokratiebegriff mehr im Sinne einer "gesellschaftlichen Harmonielehre" als im Sinne von "Austragung von Konflikten" verstanden wird. Auch Teschner hat darauf hingewiesen: politische Bildung wird weitgehend mit "gesellschaftlicher Harmonielehre" gleichgesetzt ³⁷⁾.

Die beiden statements "Wirkliche Demokratie erweist sich daran, daß das politische Leben in geordneten Bahnen verläuft. Der Tendenz, daß politische Entscheidungen von Gruppeninteressen bestimmt werden, sollte man heftig widersprechen" (I 38) und "Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolkes getragen sein und nicht von den einzelnen Interessengruppen bestimmt werden" (II 33) waren hinsichtlich dieser Hypothese formuliert worden.

Eine erste Bestätigung unserer Vermutung ist darin zu sehen, daß beide statements (I 38 und II 33) mit relativ hohen Ladungen (.67 und .62) in demselben Faktor (F 22) erschienen sind.

Die "Stellungnahmen" der Befragten sind an den folgenden Tabellen ablesbar:

Tabelle 23

I 38

Wirkliche Demokratie erweist sich daran, daß das politische Leben in geordneten Bahnen verläuft. Der Tendenz, daß politische Entscheidungen von Gruppeninteressen bestimmt werden, sollte man heftig widersprechen.

Gruppe	Zustimmung			ind.		Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	44,8	18,5	8,1	4,2	4,2	11,5	8,6	0,1
N _j =104	100	31,7	13,5	7,7	3,8	6,7	17,3	18,3	1,0
N _ä =97	100	61,9	21,6	4,1	2,1	1,0	7,2	2,1	-

F a k t o r 22

B r.	statement	Laßg.	N=384		Altersgruppen N _j =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 38	Wirkliche Demokratie erweist sich daran, daß das politische Leben in geordneten Bahnen verläuft. Der Tendenz, daß politische Entscheidungen von Gruppeninteressen bestimmt werden, sollte man heftig widersprechen.	.67	2,8	2,2	3,7	2,5	1,9	1,6	.000	.000
I 33	Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolkes getragen sein und nicht von den einzelnen Interessengruppen bestimmt werden.	.62	1,8	1,5	2,2	1,7	1,4	1,1	.000	.000

Tabelle 25

II 33

Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolkes getragen sein und nicht von den einzelnen Interessengruppen bestimmt werden.									
Gruppe	Zustimmung			ind.		Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	68,2	14,6	6,2	3,1	2,6	1,8	3,5	
N _j =104	100	55,8	18,3	6,7	5,8	4,8	4,8	3,8	
N _a =97	100	84,5	8,2	-	3,1	2,2	1,0	1,0	

Die außerordentlich hohe Zustimmungstendenz zu diesen beiden statements läßt darauf schließen, daß der "Einheitsgedanke" in der politischen Vorstellungswelt des Gymnasiallehrers eine dominierende Stellung einnimmt, und es kann auf Grund dieser Einstellungsintensität angenommen werden, daß zumindest gegenüber den in den statements angesprochenen "Gruppeninteressen" erhebliche Aversionen bestehen.

Für diejenigen Probanden, die mit dem höchsten Grad (1) zugestimmt haben - für die Gesamtstichprobe sind es bei I 38 44,8 %, bei II 33 68,2 % - kann man sagen: ihr Demokratiebegriff entspricht mehr dem "Harmoniemodell" als dem "Konfliktmodell".

Ralf Dahrendorf schreibt in diesem Zusammenhang: "Konflikt ist ein Lebenselement jeder Gesellschaft, er hält sie offen für Wandlungen, er verhindert die Dogmatisierung des Irrtums. Aversion gegen Konflikt ist ein Grundzug autoritären politischen Denkens, dessen Praxis allemal nicht nur mit der Kontrollierbarkeit des Wandels, sondern auch mit der Freiheit der Bürger bezahlt wird." 38)

Bei der qualitativen Auswertung der Kommentare zu diesen statements zeigte sich, daß kaum einer der Probanden, die völlig zugestimmt haben, einen Kommentar verfaßt hat. Dagegen ist die "Kontrastgruppe", die Gruppe derjenigen Gymnasiallehrer also, die vorwiegend ablehnende Tendenzen zeigen - es sind in der Mehrzahl jüngere -, sehr kommentarfreudig. In der Vertretung des Dahrendorfschen Konfliktmodells zeigt sich das Spezifische der Einstellungsrichtung dieser Probandengruppe, wie aus folgender Kommentarauswahl zu ersehen ist:

"Gruppen sind ein demokratisches Element." 39) - "Wahre Demokratie liegt in dem rechten Verhältnis von Freiheit und Bindung." 40) - "Demokratie besteht nur in Konfliktlösung." 41) - "Gruppeninteressen sind legitim, auch in der Politik." 42) - "Es wäre eine Fehleinschätzung des menschlichen Verhaltens und eine große Gefahr für die Demokratie, wenn man die Gruppeninteressen ausschalten wollte." 43)

Die Analyse der Einstellungen gegenüber politisch affinen Themen zeigt, daß die Mehrheit der Befragten mehr zum "politischen Konservatismus" oder sogar zur politischen Apathie tendiert als zum politischen Engagement. Für diese Gruppe scheint Politik ein ihrem Selbstverständnis entgegengesetztes Fremdes zu sein.

In dem folgenden Kapitel über "Elitedenken" finden wir weitere Hinweise zum politischen Bewußtsein. Dahrendorfs These, daß zwischen politischem Konservatismus und Elitebewußtsein eine nahe Verwandtschaft bestehe, hat sich in unserer Untersuchung weitgehend bestätigt 44).

4. Einstellungskomplex "geistige Elite"

In insgesamt drei Faktoren kommt das Eliteproblem zum Ausdruck. Der erste Faktor (F 28, Tabelle 28) enthält statements, deren Inhalte sich vorwiegend auf das Pro-

blem der schulischen Auslese beziehen; im zweiten (F 14, Tabelle 33) kommt ein starkes sozialdarwinistisches Moment zum Durchbruch, während im dritten Elite-Faktor (F 21, Tabelle 37) statements enthalten sind, die sich mehr auf die "geistigen Werte", auf Einstellungen zum "humanistischen Bildungsideal" beziehen. Zwischen den Faktoren 28 und 14 besteht insofern eine Affinität, als fünf statements bis zur Ladungsgröße .24 in beiden Faktoren allerdings mit reziproken Ladungsgrößen enthalten sind.

a) Schulische Auslese - ein Eliteproblem

Die beiden ersten statements des Faktors 28 stimmen inhaltlich in vieler Hinsicht überein: in beiden wird eine straffere Auslese gefordert, damit die "leistungsstarken Schüler" besser gefördert werden können.

Die folgende Übersicht zeigt, daß die Befragten bei den beiden statements II 27 und II 62 in gleicher Weise votiert haben.

Tabelle 26

II 27

In unseren höheren Schulen sind zu viele schwachbegabte Schüler, wir brauchen nicht mehr Abiturienten sondern weniger und begabtere.

Gruppe	Zustimmung			ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	38,5	21,4	12,0	6,2	6,8	7,8	7,3
N _j =104	100	31,7	16,3	8,7	7,7	9,6	13,5	12,5
N _g =97	100	50,5	26,8	9,3	4,1	2,1	3,1	4,1

Tabelle 27

II 62

Die Höhere Schule sollte auf allen Stufen Auslese-
schule sein, denn eine nivellierte Höhere Schule
kann die leistungsstarken Schüler nicht genügend
fördern.

Gruppe	Zustimmung			ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	36,2	25,5	17,2	3,6	5,7	3,4	8,4
N _j =104	100	27,9	22,1	18,3	2,9	8,7	5,8	14,3
N _ä =97	100	51,5	27,8	9,3	2,1	4,1	3,1	2,1

Beim statement II 27 stimmen insgesamt 71,9 %, bei II 62 78,9 % der Probanden zu, das sind diejenigen, die in den Begründungen vorzugsweise Termini wie "Auslese, Herausprüfen, Selektion, Bereinigen" gebrauchen. Sie sind der Meinung, viele Berufe, für die das Abitur verlangt wird, könnten auch ohne diese Vorbildung ausgeübt werden ⁴⁵⁾; denn "der Schrei nach mehr Abiturienten um jeden Preis führt zum Untergang der höheren Schule" ⁴⁶⁾.

Die ablehnenden Probanden dagegen - es sind durchschnittlich 20 % - sehen in der Auslese der leistungsstärksten Schüler nicht eine Hauptaufgabe des Gymnasiums. Sie sprechen vielmehr häufig von "fördern", von "Beratung und Lenkung" und sind der Meinung, daß möglichst viele optimal gefördert werden sollen - selbst auf Kosten einiger begabter Schüler.

F a k t o r 28

FB Nr.	statement	Ladg.	N=364		Altersgruppen N _J =104 N _A =97				Signifi p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s
II 27	In unseren Höheren Schulen sind zu viele schwachbegabte Schüler, wir brauchen nicht mehr Abiturienten sondern weniger und begabtere.	-.64	2,7	2,0	3,4	2,2	2,1	1,6	.000	.0
II 62	Die Höhere Schule sollte auf allen Stufen Ausleseschule sein, denn eine nivellierte Höhere Schule kann die leistungsstarken Schüler nicht genügend fördern.	-.50	2,6	1,9	3,2	2,1	2,0	1,5	.000	.0
00 51	Die Rede von den Begabungsreserven und von dem noch unausgeschöpften Begabungsreservoir ist ein Sozialmärchen, denn der tüchtige und begabte Schüler hat immer schon seinen Weg aus allen Schichten in die Höhere Schule gefunden.	-.50	4,3	2,2	5,1	2,1	3,4	2,1	.000	.5
II 25	Die Oberstufenreform hat nicht zu der erhofften Steigerung der Bildungseffizienz geführt.	-.47	2,3	1,6	2,6	1,8	2,0	1,6	.019 (.09)	.4
II 49	Es ist dem Gymnasium nicht gut bekommen, daß es die "Laissez faire-Pädagogik" übernommen hat.	-.45	3,2	1,9	3,7	1,9	2,6	1,8	.000	.4

F a k t o r 28 (Forts.)

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _j =104 N _a =97				Signifik. p< p<	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 72	Das utilitaristische Denken der heutigen Jugend wirkt sich sogar negativ beim "Wegwählen" der Fächer auf der Oberstufe aus.	-.43	2,2	1,7	2,6	2,0	1,8	1,3	.001	.000
I 69	Wenn doch noch Begabte auf der Volksschule verbleiben sollten, dann wäre das für die Gesellschaft nicht nachteilig, denn wir brauchen z.B. auch tüchtige Handwerksmeister, Landwirte und Kaufleute.	-.43	2,9	2,2	3,6	2,5	2,1	1,7	.000	.000
II 58	Die schulische Entwicklung läuft dahin, die Begabungsreserven der begabteren Schüler brach liegen zu lassen auf Kosten einer fragwürdigen Massenhilbbildung.	-.42	3,1	2,1	3,4	2,2	2,6	2,0	.002	.087
I 58	Die Gesellschaft gewinnt mehr, wenn sie ein einziges begabtes Kind entdeckt und ihm in seiner Entwicklung hilft, als wenn sie hundert schwache Schüler bis zur Grenze ihrer Erziehbarkeit fördert.	-.41	4,4	2,2	5,2	2,1	3,7	2,2	.000	.616
II 55	Die zu beobachtende Tendenz zur Fächerintegration begünstigt Scheinwissen.	-.39	3,1	2,1	4,0	2,4	2,3	1,7	.000	.004

F a k t o r 28 (2. Forts.)

FB Nr.	statement	Laßg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
II 54	Die weiche Welle in der Schule ist der Entwicklung eines starken Charakters hinderlich.	-.38	3,6	2,2	4,3	2,3	2,7	2,1	.000	.237
I 40	Die sich steigernde Lernunwilligkeit der heutigen Gymnasialjugend ist eine negative Auswirkung des Wohlstandsdenkens.	-.34	2,9	1,8	3,2	2,1	2,6	1,5	.000	.004
I 56	Die SMV kann nicht funktionieren, weil die Schüler für eine Mitverantwortung noch nicht die nötige Reife besitzen können.	-.33	4,7	2,1	5,5	2,0	3,8	2,2	.000	.228
I 41	Die verstärkten Tendenzen zu schulreformerischen Maßnahmen sind der Schule von geringem Nutzen; denn was unsere Schule heute braucht, ist Ruhe und Stetigkeit im pädagogischen Bereich.	-.32	3,0	2,1	4,1	2,4	2,0	1,5	.000	.000

Im statement "Die Höhere Schule sollte auf allen Stufen Ausleseschule sein, denn eine nivellierte Höhere Schule kann die leistungsstarken Schüler nicht genügend fördern" (II 62) ist jene dichotomische Gesellschaftsvorstellung enthalten, die zwischen "Nivellierten" und "Ausgelesenen", also letzten Endes zwischen "Masse" und "Elite" unterscheidet. Die große Furcht vor der Nivellierung ⁴⁷⁾ weist auf jenen Elitebegriff hin, wie er von Heinrich Weinstock formuliert wurde. Er argumentiert etwa so: Demokratische Verfahren können nie Eliten hervorbringen, denn der "Unverstand der Mehrheit" lasse dies nicht zu ⁴⁸⁾. Deshalb müsse das Gymnasium auf "undemokratischen" Auslesemethoden bestehen, wenn es sich nicht selbst aufgeben wolle.

Aus den Kommentaren geht hervor, daß diese Einstellung von vielen Gymnasiallehrern geteilt zu werden scheint. So wird eine "Nivellierung" des Leistungsniveaus befürchtet, falls das Gymnasium seinem "Ausleseauftrag" nicht mehr nachkommen sollte.

Der Kommentar "Amerikanisierung des Niveaus" ⁴⁹⁾ weist in dieselbe Richtung. Offenbar hat dieser Kommentator seine Formulierung auf die amerikanische High School beziehen wollen, die sich nicht als Ausleseschule versteht, sondern die ihren Auftrag von einer "Demokratisierung der Bildung" ⁵⁰⁾ her legitimiert, das heißt, vielen möglichst lange die Chance zu höherer Bildung offen läßt.

Nicht nur die Furcht vor eventueller Nivellierung mag bei den die statements II 27 und II 62 ablehnenden Probanden eine Rolle spielen, es besteht auch ein nicht näher begründetes Unbehagen vor den Folgen einer zu "weiten Öffnung" der Gymnasien ⁵¹⁾.

Belegen kann man diese Einstellungstendenz ebenfalls mit den Reaktionen auf das statement "Es ist dem Gymnasium nicht gut bekommen, daß es die Laissez faire-Pädagogik übernommen hat" ⁵²⁾.

Die Mehrheit unserer Probanden stimmt dieser Behauptung zu (Mittelwert 3,2; Jüngere 3,7, Ältere 2,6). Offenbar sind diese Befragten der Meinung, durch "Weichheit und Nachgiebigkeit" auf seiten der Lehrer würde die "Auslese" nicht scharf genug gehandhabt und damit der begabte Schüler nicht genügend "gefördert", wie aus folgendem Kommentar zu entnehmen ist: "Die positiven Schüler wollen straffe Führung und durch sie zur Eigenständigkeit kommen." ⁵³⁾

Diese Einstellung findet in den Reaktionen auf das statement "Die weiche Welle in der Schule ist der Entwicklung eines starken Charakters hinderlich" (II 54) eine Ergänzung.

Tabelle 29

II 54

Die weiche Welle in der Schule ist der Entwicklung eines starken Charakters hinderlich.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	21,4	18,7	16,7	10,7	4,4	7,8	20,1	0,2
N _j =104	100	15,4	11,5	15,4	13,5	6,7	6,7	30,8	-
N _a =97	100	40,2	19,6	14,4	9,3	1,0	3,1	11,3	1,1

Auch in den Kommentaren hierzu wird die Meinung vertreten, daß "eine gewisse Härte" den Schülern mehr imponiere als "Weichheit" ⁵⁴⁾. Mit dem Verweis auf das Goethe-Zitat "Wer nicht geschunden wird, wird nicht erzogen" ⁵⁵⁾ rechtfertigt ein Befragter so seine Zustimmung. Diese ist außerordentlich hoch bei älteren Lehrern, und zwar besonders in der Skalenwertkategorie "1": 40,2 % gegenüber 15,4 % bei den jüngeren und 21,4 % in der Gesamtstichprobe. "Härte

in der Erziehung", die sich besonders in erhöhten Anforderungen niederschlägt, ist dieser Einstellung zufolge die Voraussetzung einer effizienten Auslese.

Die stark bimodale Verteilung läßt auf eine Kontrastgruppe schließen, die sich wiederum größtenteils aus den jüngeren Lehrern rekrutiert (30,8 %). Symptomatisch für die Reaktion dieser Probanden scheint folgender Kommentar einer jüngeren Religionslehrerin zu sein: "Flink wie Windhunde, hart wie Kruppstahl ... - herzlichen Dank!" 56) Von den ca. 30 % der Probanden, die das statement ablehnen, wird "Härte" nicht zur Voraussetzung einer Gymnasialerziehung gemacht. Diese Probanden dürften auch mit jenen identisch sein, die beim Problem der Auslese Termini wie "fördern, beraten und lenken" anstatt "auslesen, selektieren, herausprüfen" gebrauchen 57). Es wurde bereits deutlich, daß die Mehrheit der Gymnasiallehrer die "Schule der geistigen Auslese" befürwortet und daß sie damit ein "Bekenntnis zum geistigen Elitgedanken" 58) ablegt.

Wie qualifiziert man sich nun nach Meinung dieser Gymnasiallehrer für eine Elite? Welches sind die Voraussetzungen, um in der höheren Schule zu reüssieren? Die Frage der Begabung wird in vielen statements des Faktors 28 angeschnitten, d. h., Begabung und Auslese müssen in einem engen Zusammenhang gesehen werden. Das statement "Die Rede von den Begabungsreserven und von dem noch unausgeschöpften Begabungsreservoir ist ein Sozialmärchen, denn der tüchtige und begabte Schüler hat immer schon seinen Weg aus allen Schichten in die Höhere Schule gefunden" (II 51) impliziert die These, daß die höhere Schule niemals bestimmte Schichten hinsichtlich der Rekrutierung ihrer Schüler bevorzugt habe, sie sei gleichsam schon immer eine "quasi-demokratische Institution" gewesen, der "tüchtige und begabte Schüler"

habe immer schon seinen Weg in die höhere Schule gefunden. Die Rede von den noch unausgeschöpften Begabungsreserven sei ein Sozialmärchen. Hinter dieser Meinung steht eine Einstellung, die die gesellschaftliche Bedingtheit der Hervorbringung von Begabung weitgehend außer acht läßt und sich vorwiegend von dem Glauben an "Naturgegebenheiten" leiten läßt.

Tabelle 30

II 51

Die Rede von den Begabungsreserven und von dem noch unausgeschöpften Begabungsreservoir ist ein Sozialmärchen, denn der tüchtige und begabte Schüler hat immer schon seinen Weg aus allen Schichten in die Höhere Schule gefunden.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	11,7	19,5	15,1	3,9	11,2	14,1	24,0	0,5
N _j =104	100	5,8	15,4	7,7	1,0	12,5	17,3	40,3	-
N _a =97	100	19,6	24,7	19,6	6,2	11,3	9,3	7,2	2,1

46,3 % der 384 Probanden stimmen diesem statement zu, 49,3 % lehnen es ab. Wie der Altersgruppenvergleich zeigt, tendieren vor allem ältere Lehrer zu sozialdarwinistischen Einstellungen (63,9 % stimmen zu) 59).

In diesem Zusammenhang schreibt Carl-Ludwig Furck in "Das unzeitgemäße Gymnasium" 60), daß "überhaupt die biologisch begründete Behauptung, es gebe keine Begabungsreserve, stets eine antidemokratische Tendenz besitzt." 61) Furck verweist auf die Geschichte der "biologischen Einstellungsinvariante" und erwähnt Wilhelm Harnacke, der 1930 von den "Naturgrenzen geistiger Bil-

dung" ⁶²⁾ sprach und meinte, "die Steigerung der Zahl der Abiturienten (...) sei 'eine wesentliche Quelle des Unheils', da die Zahl der Geburten in der gleichen Zeit um die Hälfte zurückging (...)" ⁶³⁾.

Diejenigen Probanden, die das statement II 51 ablehnen, bezweifeln vor allem die Behauptung, das Gymnasium habe schon immer den Abkömmlingen aller sozialen Schichten in gleicher Weise offen gestanden; allerdings meinen einige einschränkend, die Behauptung II 51 träfe für das heutige Gymnasium weitgehend zu.

In den Einstellungen zum statement I 69 mit dem Wortlaut: "Wenn doch noch Begabte auf der Volksschule verbleiben sollten, dann wäre das für die Gesellschaft nicht nachteilig, denn wir brauchen z. B. auch tüchtige Handwerksmeister, Landwirte und Kaufleute", werden Vorstellungen transparent, die sich auf den Glauben an die Kongruenz von Schulstruktur und Gesellschaftsstruktur gründen. Danach müßte sich die "Gesellschaftsgliederung" in der "Schulgliederung" widerspiegeln. Ein "trichotomisches Gesellschaftsbild" wäre die notwendige Konsequenz. In den Kommentaren wird die Zustimmung zum statement I 69 häufig mit dem Verweis auf die Gefahr der sogenannten Auspowerung der Volksschuloberstufe "begründet". Auch wird die "Unwirtschaftlichkeit" einer Lage, die entsteht, wenn "junge Menschen mit überwiegend praktischem Interesse allzulange auf der Schule bleiben" ⁶⁴⁾, als Rechtfertigung für die Zustimmung angeführt.

Die Gegenmeinung, in der Hauptsache von den Jüngeren vertreten, kann folgende Frage eines Probanden kennzeichnen: "Soll ein Meister kein Abitur haben?" ⁶⁵⁾ Gleichzeitig verweisen diese Probanden auf die sich in wenigen Jahrzehnten ändernden Anforderungen und kommentieren: "Tüchtig können die aber im Jahre 2000 nicht mehr sein, ohne weiterführende Schulen besucht zu haben." ⁶⁶⁾

Aus der Analyse der beiden Meinungstendenzen wird deutlich, daß statische Gesellschaftsauffassungen dynamischen gegenüberstehen. Die einen wollen die Gruppe der durch Schule Qualifizierten möglichst klein und homogen halten und begreifen zugleich die obere Gesellschaftsschicht als geistige Elite ⁶⁷⁾, als kleine Gruppe der "Auserwählten". Die anderen argumentieren mehr von den gesellschaftlichen Notwendigkeiten her und meinen, gesellschaftliche Veränderungen müßten schulische Veränderungen im Gefolge haben.

Im Sinne der ersten Gruppe hat Georg Ried schon 1953 unter der Überschrift "Der Kulturananspruch der Masse" auf die "Gefahr" aufmerksam gemacht, die der höheren Schule von dem wachsenden "Kulturananspruch der Masse" ⁶⁸⁾ drohe. Er sieht deshalb den "Auftrag der höheren Schule" ⁶⁹⁾ darin, als "Hüterin und Vermittlerin europäisch-abendländischer Kulturwerte und Kulturhaltung" ⁷⁰⁾, als "Insel des Geistes" ⁷¹⁾ dem Ansturm der Massen standzuhalten.

Diese Vorstellung diente als Vorbild für die Formulierung des statements II 58: "Die schulische Entwicklung läuft dahin, die Begabungsreserven der begabteren Schüler brachliegen zu lassen auf Kosten einer fragwürdigen Massenhilfbildung." Die Angst vor Qualitätsverlust durch Massenbildung besteht bei der Mehrheit der Befragten (70 % stimmen zu). In den Kommentaren wurde zwar häufig von der Möglichkeit der Förderung beider Gruppen - der Masse der durchschnittlich Begabten und der Hochbegabten - gesprochen, dies könne aber nur - so meint man - unabhängig voneinander geschehen, in Volks- und Realschulen einerseits und in höheren Schulen andererseits ⁷²⁾. Die höhere Schule wird so als Schule einer kleinen Minderheit verstanden, die - Resultat eines permanenten Ausleseprozesses - schließlich als "geistige Elite" die bevorzugten Positionen der Gesellschaft zu besetzen hätte.

Der Zusammenhang zwischen sozialdarwinistischen Vorstellungen und einem Elitedenken im Sinne Ortega y Gassets wird besonders im Faktor 14 deutlich, bei dem das statement II 58 die höchste Ladung aufweist. Aus diesem Grund wird es an anderer Stelle ausführlicher besprochen.

Das statement I 58, das mit einer Ladung von -.41 beim Faktor 28 an neunter Stelle steht, ist ein Zitat aus der Rede K. V. Müllers, die er anlässlich einer Philologenversammlung in Goslar 1959 gehalten hat ⁷³⁾. Da das Zitat "anhaltenden Beifall" auf seiten der Philologen fand, glaubten wir, es in unsere Untersuchung einbeziehen zu können ⁷⁴⁾.

Tabelle 31

I 58

Die Gesellschaft gewinnt mehr, wenn sie ein einziges begabtes Kind entdeckt und ihm in seiner Entwicklung hilft, als wenn sie hundert schwache Schüler bis zur Grenze ihrer Erziehbarkeit fördert ⁷⁵⁾

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	11,5	14,1	14,1	10,2	8,3	16,1	25,5	0,2
N _j =104	100	7,7	6,7	10,6	7,7	8,7	17,3	40,4	0,9
N _a =97	100	17,5	19,6	16,5	12,4	4,1	12,4	17,5	-

Hinter der oben angeführten Behauptung steckt eine elitäre Einstellung mit stark antidemokratischen Zügen, und zwar insofern, als die besondere Förderung eines Menschen auf Kosten der Förderung vieler anderer geschehen soll. Danach müßte der Grundsatz der "Chancengleichheit" in der Erziehung aufgegeben werden. Eine Einschränkung der freien Persönlichkeitsentfaltung wäre die Folge.

Immerhin stimmen 39,7 % der Gesamtstichprobe dem statement I 58 zu, 49,9 % lehnen es ab. Wiederum sind es in der Hauptsache die jüngeren Probanden, die sich von antidemokratischen Meinungen distanzieren (66,4 %). In den Kommentaren kam dies ebenfalls zum Ausdruck: Man spricht z. B. von der "Demokratiewidrigkeit" dieser Behauptung und betont, "daß die Gesellschaft in gleichem Maße auf beide - auf die Hoch- und Minderbegabten - angewiesen sei" 76). Ein junger Naturwissenschaftler verweist allgemein darauf, daß allein schon die Humanität fordere, "hundert schwache Schüler zu fördern" 77).

Der Faktor 28 setzt sich zusammen aus insgesamt 16 statements, die eine Ladungsgröße $\pm .30$ aufweisen. Acht von diesen haben wir ausführlicher besprochen. Die noch nicht zitierten statements kann man ihrem Inhalt nach in zwei Gruppen einteilen, in solche, die sich auf schulreformerische Maßnahmen beziehen, wie II 25, I 55, I 41, und andere (I 72, I 40, I 56), in denen ein negatives Bild vom Jugendlichen gezeichnet wird. Diese werden jeweils an anderer Stelle besprochen.

b) Sozialdarwinismus und elitäre Vorstellungen

Die beim Faktor 14 subsumierten statements haben eine Gemeinsamkeit: hinter allen Formulierungen steht die Vorstellung von der notwendigen Bildung einer kleinen Elite. Auf die Schule bezogen heißt das: Wie kann das Gymnasium eine kleine Gruppe von "qualifizierten" Schülern ausfindig machen? In welcher Weise geschieht diese Auswahl und wie wird sie gerechtfertigt?

Tabelle 32

II 58

Die schulische Entwicklung läuft dahin, die Begabungsreserven der begabteren Schüler brachliegen zu lassen auf Kosten einer fragwürdigen Massenhilfbildung.

Gruppe	Zustimmung			ind.		Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	28,4	24,2	17,4	4,2	6,8	6,8	11,7	0,5
N _j =104	100	26,0	19,2	18,3	2,9	8,7	8,7	16,2	-
N _g =97	100	37,1	30,9	10,3	3,1	7,2	2,1	8,2	1,1

Bei dieser Verteilung sind die Extrempositionen der Skala stark besetzt. Das deutet darauf hin, daß wir es wiederum mit zwei kontrastierenden Einstellungsgruppen zu tun haben. Der Altersgruppenvergleich zeigt: ältere Lehrer geben in signifikant häufigerer Weise als jüngere Lehrer der schulischen Förderung begabter Schüler den Vorzug.

Wenn die schulische Entwicklung, d. h. für Hessen die Entwicklung zur "Gesamtschule", so weitergehe, dann würden die "begabteren Schüler" dieser Meinung zufolge vernachlässigt. Eine Nivellierung in der Schulleistung sei die unausbleibliche Folge.

F a k t o r 14

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _A =97				Signif. p < p	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s
II 58	Die schulische Entwicklung läuft dahin, die Begabungsreserven der begabteren Schüler brachliegen zu lassen auf Kosten einer fragwürdigen Massenhilbbildung.	.63	3,1	2,1	3,4	2,2	2,6	2,0	.002	.
I 47	Jede Gesellschaft verfügt nur über eine Minderheit, die Eliten, die die leitenden Funktionen vollziehen können, die in ihr notwendig sind.	.53	2,3	1,7	2,9	2,1	1,9	1,3	.000	.
II 50	Unterschiede in den Klassenfrequenzen zwischen den einzelnen Schularten lassen sich von deren spezifischen Bildungszielen her rechtfertigen.	.40	3,7	2,3	4,4	2,3	2,8	2,2	.000	.
II 73	Begabte Schüler sind nicht in beliebiger Zahl vorhanden, denn Begabung unterliegt dem Gesetz der Knappheit.	.36	2,4	1,8	2,9	2,1	1,8	1,3	.000	.
II 35	Bei den Verkehrsunfällen sind in steigender Zahl Jugendliche beteiligt. - Die technischen Mittel werden schneller vollkommen als der Mensch sittlich reift, um sie zu beherrschen.	.30	2,1	1,6	2,2	1,8	1,6	1,2	.004	.

In den folgenden beiden statements wird das Begabungsproblem direkt angesprochen. Da der Begabungsbegriff einen Schlüsselbegriff für das Verständnis des Eliteproblems darstellt, soll zunächst auf die ältere "biologische" Begabungstheorie etwas näher eingegangen werden. Neuere Theorien sollen weiter unten behandelt werden.

Die Begabungstheorie Karl Valentin Müllers scheint bei Gymnasiallehrern stark verbreitet zu sein. In einem Vortrag anlässlich der 12. Jahreshauptversammlung des Philologen-Verbandes Niedersachsen (1959) erläuterte Müller seinen Begabungsbegriff vor Gymnasiallehrern: "Jener Eigenschaftskomplex, den wir gemeinhin als Begabung, also soziologisch im Sinne einer Fähigkeit zur Anpassung, zur Bewährung auf gehobener Ebene der Anforderungen bezeichnen, und der so ungleich gerade unter den Menschen unserer modernen Gesellschaft verteilt ist, dieser Komplex beruht in erster Linie und unabdingbar auf Erbanlagen, die da sind oder nicht da sind und die durch entsprechend differenzierte Umwelt günstig entfaltet, verkümmert, jedoch nicht ersetzt werden können. Indem sie aber durch ihr Vorhandensein und ihre Qualität zu sehr unterschiedlicher sozialer Leistung und Durchsetzung befähigt, ist die Begabung auch eine der wichtigsten soziologischen Kategorien ..." 78)

Müllers Ausführungen zufolge haben sich im Laufe der Zeit in den oberen Schichten der Gesellschaft sogenannte "Erbbestände guter Begabungen" gebildet, die eine natürliche Auslese darstellen, und deren Angehörige wegen ihrer überlegenen Erbqualität mit Recht das größte Kontingent der höheren Schüler darstellen. Deshalb ist - so K. V. Müller - die Rede von den noch unausgeschöpften Begabungsreserven ein Sozialmärchen 79).

Diese Theorie muß als sozialdarwinistisch bezeichnet werden, denn nach ihr verläuft die gesellschaftlich-staatliche und die individuelle Entwicklung analog der biologischen. Gesellschaftliche Phänomene werden mit Natur-

kategorien erklärt, werden zu "Teilen eines Körpers". Soziologie gerinnt so zur "organizistischen Doktrin" ⁸⁰⁾. Das statement "Begabte Schüler sind nicht in beliebiger Zahl vorhanden, denn Begabung unterliegt dem Gesetz der Knappheit" (II 73) haben wir expressis verbis den Aussagen K. V. Müllers entnommen ⁸¹⁾, ebenfalls - diesmal dem Sinne nach - das statement "Die Begabung beruht überwiegend auf Erbanlagen, sie kann daher nicht erworben werden" (I 36).

Diese "biologistische" Begabungstheorie wird vor allem von O. W. Haseloff kritisiert ⁸²⁾. Nach Haseloff wird eine sozialdarwinistische Begabungstheorie von denjenigen vertreten, die sich an "traditionalen Herrschaftsordnungen" orientieren, und so sei es zu verstehen, daß in "traditionsgeleiteten Gesellschaften oder in ihren nachwirkenden verinnerlichten Repräsentanzen ... noch immer (die) 'selbstverständliche' Dominanz des Konzepts der Erbbedingtheit" ⁸³⁾ vorhanden ist.

Haseloff weist gerade auf die deutsche Geschichte sozialdarwinistischer Theorien hin ⁸⁴⁾, die im Gefolge der psychologisch charakterologischen Konzeptionen deutscher Psychologen entstanden sind, und meint, daß das deutsche Bildungsbürgertum seinen spezifischen gesellschaftlichen Aufstieg durch eine "Bildung legitimierte, die historisch und nicht politisch, musisch und nicht pragmatisch, philologisch und nicht mathematisch-statistisch orientiert war" ⁸⁵⁾. Der dem sozialdarwinistischen Begabungsbegriff adäquate Begriff der " 'volkstümlichen' Bildung beruht damit auf einem Begabungsbild, das in allen Dimensionen durch Minusvarianten der 'höheren' musisch-wissenschaftlichen Begabung definiert ist" ⁸⁶⁾. Auch die "Dichotomisierung der Begabung in ein Gegeneinander von Erbe und Umwelt" ⁸⁷⁾ stellt nach Haseloff eine Simplikation dar, denn die "moderne, erfahrungswissenschaftlich orientierte Psychologie hat für einen solchen

naiv konzipierten, charakterologisch-ontologischen Eigenschafts- und Begabungsbegriff - schon wegen seiner fehlenden Verbindlichkeit mit der modernen Genetik - keine legitime Verwendung" 88).

Inwieweit nun Gymnasiallehrer Anhänger der von K. V. Müller vertretenen Begabungstheorie sind, sollte mit den folgenden statements überprüft werden.

Tabelle 34

II 73

Begabte Schüler sind nicht in beliebiger Zahl vorhanden, denn Begabung unterliegt dem Gesetz der Knappheit.									
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	45,6	19,5	12,2	9,9	3,4	4,7	4,4	0,3
N _j =104	100	37,5	19,2	12,5	7,7	5,8	7,7	8,7	0,9
N _ä =97	100	60,8	18,6	7,2	9,3	2,1	1,0	1,0	-

Tabelle 35

I 36

Die Begabung beruht überwiegend auf Erbanlagen, sie kann daher nicht erworben werden.									
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	31,0	20,1	15,4	9,1	7,0	9,1	8,1	0,2
N _j =104	100	26,9	15,4	10,6	7,7	8,7	8,7	21,2	0,8
N _ä =97	100	39,2	26,8	18,6	5,2	4,1	4,1	2,0	-

Mehr als zwei Drittel unserer Probanden stimmen diesen beiden Thesen von K. V. Müller zu, d. h. die Mehrheit der Gymnasiallehrerschaft versteht zumindest der Tendenz nach unter Begabung eine biologische Kategorie, für sie ist Begabung eine statische Größe im Sinne von "Begabung haben oder nicht haben". Sie wird nicht als Prozeß, als ein "Ergebnis von Herausforderungen" ⁸⁹⁾ verstanden. Aus diesem Grunde kann für sie "Begabung identisch mit Minderheit" ⁹⁰⁾ sein, wie ein Proband kommentierte. Demzufolge sind alle Anstrengungen von staatlicher Seite, die Abiturientenzahlen zu erhöhen oder die Übergangsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Schultypen zu erleichtern, wirkungslos, denn die Begabung ist keine gesellschaftliche, sondern eine Naturkomponente. Somit wird Elite nicht als gesellschaftsabhängig, sondern als primär durch Natur determiniert betrachtet ⁹¹⁾. Schulreformerische Vorhaben, so kann konsequenterweise gefolgert werden, wären dieser Meinung nach von vornherein zur Ineffizienz verurteilt. Die kleine Gruppe derjenigen, die die beiden statements ablehnen - es sind im Durchschnitt noch keine 20 % - begründen dies vorwiegend mit Hinweisen auf den Prozeßcharakter der Begabung ⁹²⁾.

Vor diesem Einstellungshintergrund sollen auch die Ergebnisse des statements "Unterschiede in den Klassenfrequenzen zwischen den einzelnen Schularten lassen sich von deren spezifischen Bildungszielen her rechtfertigen" (II 50) interpretiert werden. Dieses statement steht mit einer Ladung von .40 an dritter Stelle des Faktors 14.

Tabelle 36

II 50

Unterschiede in den Klassenfrequenzen zwischen den einzelnen Schularten lassen sich von deren spezifischen Bildungszielen her rechtfertigen.

Gruppe	Zustimmung			ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	22,9	20,1	14,3	6,8	5,2	8,6	22,1
N _j =104	100	14,4	14,4	11,5	9,6	7,7	8,7	33,7
N _a =97	100	39,2	19,6	14,4	5,2	2,1	6,2	13,3

57,3 % der Probanden bejahen diese Behauptung; allerdings kann man aus den sehr spärlichen Kommentaren der Zustimmenden nichts über die Begründungen ihrer Votierung erfahren.

Dagegen kommentieren die Ablehnenden viel häufiger und ausführlicher. Sie heben in der Mehrzahl hervor, daß die Klassenfrequenz in der Hauptsache von der Altersstufe des Schülers abhängig gemacht werden sollte; auf keinen Fall aber - mit Ausnahme der Sonderschulen - von der Schulart ⁹³⁾.

Ältere Lehrer scheinen diese Einstellung nicht immer zu teilen, denn 73,2 % von ihnen glauben, daß schultypenspezifische Klassenfrequenzen durchaus gerechtfertigt seien. Die ironische Bemerkung eines ablehnenden Probanden trifft, so meinen wir, unser Problem des elitären Bewußtseins jener Zustimmenden sehr gut: "Der 'Geist' liebt die kleine Schar!" ⁹⁴⁾

Das letzte hier noch zu interpretierende statement des Faktors scheint auf den ersten Blick etwas aus dem Rahmen unserer Thematik zu fallen, denn die Behauptung

"Die technischen Mittel werden schneller vollkommen als der Mensch sittlich reift, um sie zu beherrschen" (II 35) steht in keiner direkten Beziehung zum Elitgedanken. In den Elitetheorien Ortega y Gasset, Heinrich Weinstocks oder Georg Rieds sind jedoch viele Brücken geschlagen zwischen Technokratiethesen und Elitetheoremen. So hat nach diesen Autoren die Perfektion der Technik - ein "verödender Spezialisismus, ein verrohender Utilitarismus" ⁹⁵⁾ - den "Abfall in die Bindungslosigkeit" ⁹⁶⁾ herbeigeführt und die "Vermassung" begünstigt. Besonders aber die Jugend sei - so meinen diese Autoren - den "Verführungen der Technik" erlegen, und deshalb habe es der Lehrer sehr schwer, wenn er eine "Elite-Jugend" heranziehen will, die jene Werte, nach denen die Auslese der Besten sich vollzieht, weder kennt noch anerkennt.

c) Das Syndrom der "geistigen Werte"

Will man für die statements des Faktors 21 (Tabelle 37) den gemeinsamen Variationsraum bestimmen, d. h., das dem Faktor spezifische Einstellungssyndrom herausfinden, dann muß man zunächst bei den statements nach gleichen inhaltlichen Momenten suchen.

Solche inhaltlichen Übereinstimmungen finden wir mit Ausnahme von zwei statements (I 73 und II 24) in allen anderen dieses Faktors. Vor allem ist in den betreffenden Formulierungen die Rede von "geistiger Welt", "geistigen Werten", "Verflachung des Geistigen", "geistig interessierten Menschen", "auf Geistiges gerichteten Schichten", "dem geistigen Menschen". Der Terminus "Geist" mit seinen Modifikationen ist der dem Faktor 21 spezifische Terminus. Seiner Bedeutung nach wird dieser Begriff als Wert angesehen, denn in allen betreffenden statements hat der Terminus "Geist" die Funktion der Bestimmung eines Erziehungsideals.

Von daher scheint es gerechtfertigt, von einem Syndrom der "geistigen Werte" zu sprechen, was im folgenden durch die s*atement-Interpretation weiter verdeutlicht werden soll.

Das statement mit der höchsten Ladung "Die höhere Schule hat den jungen Menschen heimisch zu machen in einer überzwecklichen geistigen Welt" ⁹⁷⁾ ist ein Zitat aus der schon mehrmals erwähnten Schrift des Deutschen Philologenverbandes, in der eine Apologie des Gymnasiums unternommen wird. Wir wollen uns zunächst dem Kontext dieses Zitates zuwenden, um den Begriff "geistige Welt" bestimmen zu können.

Georg Ried, der Verfasser dieser Schrift, versteht unter der "überzwecklichen geistigen Welt" einen Raum, "der losgelöst ist aus den üblichen Bindungen der den Alltag bedrängenden und fesselnden unmittelbaren Zwecksetzungen etwa des Vorteils, des Verdienens, der bloßen Tagespolitik. Denn nur in diesem Raum ist die eigentliche, die geistige Freiheit zu finden und die Überlegenheit, die Welt aus dem höheren Zusammenhang heraus zu meistern" ⁹⁸⁾.

Um dieser "geistigen Welt" weiterhin Konturen zu geben, verweist Ried auf Josef Pieper ⁹⁹⁾, der diese den Raum der "theoria" genannt hat: "Theoria ist ihm (J. Pieper - d. Verf.) das 'schweigende Hören auf den Sinn der Welt im Ganzen' ... Er spricht vom 'Hinaustreten aus dem Gehäuse der Nahumwelt und der festgelegten Aspekte unter den freien Himmel der Wirklichkeit im Ganzen', vom 'betroffenen Staunen angesichts der unergründlichen Tiefe der Welt', vom 'Vergessen vor allem der unmittelbaren Lebenszwecke', vom 'Freisein von der Bindung an irgendwelche Nutzungszwecke'. Für uns, die wir in dieser geistigen Welt stehen und wirken, sind dies beeindruckende Formulierungen dessen, was uns allen tiefstes Anliegen ist." ¹⁰⁰⁾ Nach Ried führen diese Zitate Piepers das "Anliegen" der Gymnasiallehrerschaft vor Augen, und

nach ihm ist diese dargestellte "geistige Welt" jene Welt, in der Gymnasiallehrer "stehen und wirken".

Die in diesen Aussagen zutage tretende Bewußtseinsform konstituiert sich weniger aus der realen Welt als vielmehr aus "irrealen Vorstellungsbildern". Damit wird ihr ideologischer Charakter offenkundig. Über Annahme oder Ablehnung solcher "ideologischer Muster" bei den Befragten sollte das statement I 57 Aufschluß geben.

F a k t o r 21

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 57	Die Höhere Schule hat den jungen Menschen heimisch zu machen in einer überzwecklichen geistigen Welt.	.53	3,4	2,1	4,4	2,2	2,7	1,8	.000	.087
I 46	Als Gegengewicht zu dem utilitaristischen Denken in der heutigen Zeit haben die Gymnasiallehrer die Aufgabe, zur Besinnung auf die geistigen Werte anzuleiten.	.50	2,2	1,7	2,9	2,1	1,6	1,1	.000	.000
I 73	Die Höhere Schule ist die Hüterin und Vermittlerin europäisch-abendländischer Kulturwerte und -haltungen.	.48	2,8	1,8	3,3	1,9	2,1	1,4	.000	.006
II 24	Ein einseitiges technisches Interesse der Jugend bewirkt eine innere Leere.	.48	3,8	2,2	4,0	2,2	3,5	2,2	.085 (.04)	.936
II 30	Durch das Absinken der Kultur zur Zivilisation ist eine Verflachung des Geistigen eingetreten.	.47	3,3	2,1	3,9	2,2	2,5	1,8	.000	.077

(Forts.)

[illegible]

Tabelle 38

I 57

Die höhere Schule hat den jungen Menschen heimisch zu machen in einer überzwecklichen geistigen Welt.										
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA	
N=384	100	22,4	17,4	19,3	8,3	10,2	6,8	15,4	0,2	
N _j =104	100	14,4	11,5	11,5	9,6	14,4	11,5	26,0	1,1	
N _ä =97	100	37,1	18,6	17,5	12,4	3,1	4,1	7,2	-	

Fast 60 % (59,1 %) der befragten 384 hessischen Gymnasiallehrer stimmen dem Postulat I 57 mehr oder weniger zu. Die Zustimmungstendenz ist bei älteren Lehrern in signifikanter Weise intensiver als bei den jüngeren; das Zustimmungsverhältnis zwischen den beiden Gruppen beträgt 73,2 % : 37,4 % oder 2 : 1.

Von den 59,1 % der zustimmenden Probanden sind kaum Kommentare formuliert worden; wenn aber welche gegeben wurden, stimmten sie mit den zitierten Formulierungen von Georg Ried weitgehend überein ¹⁰¹).

Die das statement ablehnenden Probanden gebrauchen sehr häufig den Terminus "affirmativer Kulturbegriff" ¹⁰²) und verweisen damit auf Herbert Marcuse, der jene "überzwecklich geistige Welt" mit dem Terminus "affirmative Kultur" zu kennzeichnen versuchte ¹⁰³). Marcuse meint damit eine der bürgerlichen Epoche angehörende Kultur, "welche im Laufe ihrer eigenen Entwicklung dazu geführt hat, die geistig-seelische Welt als ein selbständiges Wertreich von der Zivilisation abzulösen und über sie zu erhöhen. Ihr entscheidender Zug ist die Behauptung einer allgemeinen verpflichtenden, unbedingt zu bejahenden, ewig besseren, wertvolleren Welt, welche von der tatsächlichen Welt des alltäglichen Daseinskampfes we-

sentlich verschieden ist, die aber jedes Individuum 'von innen her', ohne jene Tatsächlichkeit zu verändern, für sich realisieren kann" ¹⁰⁴⁾. Unter Kultur wird "Geisteskultur" ¹⁰⁵⁾ verstanden. Durch die "Hypostasis des Geistes" ¹⁰⁶⁾ erfolgt - worauf Adorno ebenfalls hingewiesen hat - die Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit ¹⁰⁷⁾. Die von Georg Ried idealisierte "geistige Welt" wird so zum Signum einer besonderen Bildungsideologie.

Antithetisch wird zur geistigen Welt die materielle Welt mit ihrer Zweckhaftigkeit gesetzt. Die Kultur ist das Reich der "eentlichen" Werte, im Gegensatz zur gesellschaftlichen Nutz- und Mittelwelt. Deshalb ist es nach Auffassung der Mehrheit der Gymnasiallehrer wünschenswert, als Gegengewicht zu dem utilitaristischen Denken in der heutigen Welt die Besinnung auf die geistigen Werte zu fordern (I 46) ¹⁰⁸⁾.

Tabelle 39

I 46

Als Gegengewicht zu dem utilitaristischen Denken in der heutigen Zeit haben die Gymnasiallehrer die Aufgabe, zur Besinnung auf die geistigen Werte anzuleiten.									
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	49,0	20,8	13,3	5,7	3,6	3,9	3,4	0,3
N _J =104	100	35,6	16,3	20,2	6,7	4,8	8,7	6,7	1,0
N _A =97	100	71,1	13,4	6,2	7,2	-	2,1	-	-

Dieses statement fand von allen anderen des Faktors 21 bei den Probanden die höchste Zustimmung (83,1 %). Diese heftige Reaktion deutet darauf hin, daß große Aversionen

gegen den vermeintlichen "Nützlichkeitsgedanken" bestehen. Die "Infiltration durch den Nützlichkeitsgedanken" ¹⁰⁹⁾ wird als Gefahr für die höhere Schule, als Anzeichen einer "Krise des Bildungsideals" empfunden. Die von Schülern oft (heimlich) gestellte Frage: "Was nützt Lateinisch und Griechisch fürs Leben? ... Was hat es für einen Zweck, wenn man den 'Faust' gelesen hat?" ¹¹⁰⁾ scheint von Gymnasiallehrern nicht gerne gehört zu werden. Ein Proband drückt dieses Verhältnis zwischen Postulat des Lehrers und Rezeptionswilligkeit beim Schüler folgendermaßen aus: "Ich konnte mich nur sehr schwer für "1" entscheiden, weil die Besinnung auf die geistigen Werte von den Schülern oft als Phrase und als unrealistisch empfunden wird." ¹¹¹⁾ Ein anderer Proband, der die "Indifferenten" repräsentieren könnte (Markierung bei "4"), kommentiert: "Klingt zu geschwollen! Die geistige Persönlichkeit ist Beispiel genug." ¹¹²⁾

Die Mehrheit der Probanden ist der Meinung, daß der "geistige Mensch" (I 71 und II 78) sich in besonderem Maße dem "Einbruch des Chaos in unsere Welt" ¹¹³⁾, wie Georg Ried das Vordringen der Industrialisierung charakterisierte, widersetze.

Tabelle 40

I 71

Besonders der geistig interessierte Mensch widersetzt sich dem Konsumdruck unserer Zeit.

Gruppe	Zustimmung				ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	34,4	20,3	15,9	8,9	8,3	7,0	5,2	
N _j =104	100	25,0	20,2	14,4	11,5	9,6	11,5	7,8	
N _a =97	100	44,3	19,6	14,4	9,3	4,1	4,1	4,2	

Tabelle 41

II 78

Der geistige Mensch verzichtet heute in unserer Konsum- und Wohlstandsgesellschaft in der Fülle, demgegenüber will die Masse unter allen Umständen genießen.									
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	15,1	18,7	19,3	21,4	7,6	7,8	9,6	0,5
N _J =104	100	7,7	15,4	22,1	18,3	7,7	13,5	15,3	-
N _B =97	100	29,9	22,7	14,4	18,6	4,1	4,1	6,2	-

Während beim statement I 71 noch 70,6 % der Probanden zustimmten, waren es bei dem folgenden (II 78) nur noch 53,1 %. Diese 17 % der Befragten votierten aber nun nicht mit Ablehnung, sondern enthielten sich der Stellungnahme, indem sie bei "4" markierten - insgesamt machen sie 21,4 % aus. Offenbar hat die direkte Gegenüberstellung von "geistige Menschen" und "Masse" viele Befragte von einer eindeutigen Stellungnahme abgeschreckt. Diese Gegenüberstellung fehlt im ersten statement, daher ist auch die Zustimmungstendenz eindeutiger, nämlich 2,8 gegenüber 3,4 beim zweiten.

Zivilisation wird von der Mehrheit als eine Form hedonistischer Verflachung angesehen. Zivilisation stehe genau so im Gegensatz zur Kultur, zum "Geist" wie Masse zur Elite ¹¹⁴⁾. "Geist" erheische innerweltliche Askese, er sei ein "Wert an sich", und die höhere Schule sei diejenige Institution, in der diese Werte tradiert werden ¹¹⁵⁾.

Tabelle 42

II 30

Durch das Absinken der Kultur zur Zivilisation ist eine Verflachung des Geistigen eingetreten.

Gruppe	Zustimmung			ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	27,6	18,0	14,8	14,8	3,6	6,5	14,7
N _j =104	100	19,2	11,5	19,2	15,4	4,8	8,7	21,2
N _a =97	100	42,3	21,6	6,2	18,6	1,0	4,1	6,2

Auch bei diesem statement finden wir zwischen den beiden Altersgruppen sehr signifikante Mittelwertunterschiede (vgl. Tabelle F 21), die große Mehrheit der älteren Befragten scheint Anhänger der kulturpessimistischen Thesen von Oswald Spengler zu sein. Auch aus den Kommentaren geht das hervor ¹¹⁶⁾.

Interessant aber sind die Kommentare der Ablehnenden:

"Das Werturteil 'Kultur - Zivilisation' ist eine geisteswissenschaftliche Platitude, es gibt auch heute noch Kultur." ¹¹⁷⁾ - "Der Unterschied Kultur - Zivilisation wird nur in der deutschen Sprache gemacht und stammt aus dem 19. Jahrhundert, als das Großbürgertum die Flucht in die Bildung antrat." ¹¹⁸⁾ - "Welch schöne deutsche Unterscheidung!" ¹¹⁹⁾ - "... Diese Unterscheidung hat uns in der Vergangenheit schwer belastet." ¹²⁰⁾ "Kulturpessimistische Philologenphrase!" ¹²¹⁾

Nach Adorno hat Kultur "stets die Farbe von 'Geisteskultur' behalten" ¹²²⁾; Geist und Kultur werden demnach als korrespondierende Begriffe verstanden, oft sogar synonym verwendet. Adorno weist darauf hin, daß der Begriff Zivilisation stets im abwertenden Sinne gebraucht wird: Zivilisation ist Ausdruck und Folgeerscheinung der industriellen Revolution, ihr wohnt ein bedrohendes Moment inne, da mit dieser Entwicklung sich eine zunehmende Auflösung traditionaler Werte und Normen bemerkbar macht.

Die "Ordnungswelt" der "Idylle" ¹²³⁾, um Formulierungen Rieds zu gebrauchen, ist zerstört. Früher wußte sich das Schulwesen in einem "Gehege relativer Sicherheit" ¹²⁴⁾ geborgen, die "Bildungsziele standen jenseits ernster Fragwürdigkeit ... eine Atmosphäre der Ruhe und Geschütztheit verbürgte der Jugend und ihren Lehrern ein gesundes Gleichmaß des Wirkens" ¹²⁵⁾, konstatiert Ried für die Zeit vor dem ersten Weltkrieg.

Diese traditionellen Werte zu erhalten ist nach Auffassung vieler Lehrer eines der Hauptziele gymnasialer Bildung, denn die höhere Schule ist die Hüterin und Vermittlerin europäisch-abendländischer Kulturwerte und -haltungen.

Tabelle 43

I 73

Die höhere Schule ist die Hüterin und Vermittlerin europäisch-abendländischer Kulturwerte und -haltungen ¹²⁶⁾ .									
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	30,2	22,7	21,9	7,6	5,2	5,2	7,2	
N _J =104	100	18,3	21,2	25,0	7,7	8,7	10,6	8,5	
N _g =97	100	45,4	24,7	16,5	6,2	2,1	3,1	2,0	

Georg Ried, von dem wir das o. e. statement fast wörtlich übernommen haben, interpretiert folgendermaßen: "Sie (die höhere Schule - d. Verf.) ist Hüterin und Vermittlerin abendländischen Geisteserbes. Sie birgt und bietet in den von ihr gepflegten Bildungsgütern den Schatz hohen Menschentums und europäischer Geistigkeit, sie trägt ihn weiter, indem sie die Seelen der

jungen Menschen mit deren Inhalt erfüllt und sie so selbst wieder zu Trägern des ihnen innewohnenden Geistes macht." 127)

Die Jugend allerdings steht mit ihrem Verhalten und mit ihren Einstellungen häufig im Widerspruch zu solch hohen Idealen. Die Ursache für die geringe Resonanz bei den Schülern sehen viele Gymnasiallehrer in einem einseitigen technischen Interesse der heutigen Jugend.

Tabelle 44

II 24

Ein einseitiges technisches Interesse der Jugend bewirkt eine innere Leere.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	19,8	19,0	14,3	5,7	9,6	13,3	18,3	
N _j =104	100	18,3	16,3	13,5	6,7	7,7	18,3	19,2	
N _a =97	100	24,7	21,6	13,4	5,2	9,3	9,3	16,5	

In den dualistischen Gegenüberstellungen von Kultur oder Geist und Zivilisation, von Elite und Masse, von Gemeinschaft und Gesellschaft kommt eine pessimistische Anthropologie zum Ausdruck, die die "Irrationalität der Rationalisierung" 128), wie es Adorno ausdrückt, unserer gegenwärtigen technischen Zivilisation dokumentiert. Dieser Pessimismus, der sich auch in den Einstellungen zum statement II 24 niederschlägt, breitete sich Anfang des 20. Jahrhunderts besonders unter den "Gebildeten" Deutschlands aus. So weist Eberhard Lämmert darauf hin, daß die "volkhafte Literaturwissenschaft" im Zusammenhang von kulturpessimistischen Grundhaltungen jener Zeit gesehen werden müsse 129).

Im Insistieren auf Gemeinschaft, Volk, Kultur und Geist offenbart sich ein sogenanntes ganzheitliches Denken, das in ausgeprägter Form bei Hans Richert ¹³⁰⁾ vorzufinden ist, der - nach Georg Ried - den letzten großen "konstruktiven Versuch" gemacht habe, "ein allgemeines Bildungsideal für die höheren Schulen zu retten" ¹³¹⁾. Denselben Denken neigen offenbar zum großen Teil die Gymnasiallehrer zu.

Die Betonung des "Einheitlichen", "Ganzheitlichen" führt bei Richert bezeichnenderweise zu einer Überbewertung des "Nationalen". Nationalität wird als "Gegenwartsaufgabe" verstanden, der deutsche Staat als "Lebensform des deutschen Geistes" ¹³²⁾. "Deutsche Kultur" ¹³³⁾, "deutscher Geist" ¹³⁴⁾ und "deutsches Volkstum" ¹³⁵⁾ werden zu Kategorien national-pädagogischer Absichten; sie stehen im Dienst der Erziehung zum deutschen Menschen ¹³⁶⁾.

d) R e s ü m e e

In den "Elite-Faktoren" (28, 14 und 21) wurden drei Einstellungssyndrome sichtbar. Im Faktor 28 waren solche statements subsumiert, die vor allem Probleme der schulischen Auslese zum Inhalt hatten. In dem zweiten Faktor kamen sehr starke sozialdarwinistische Einstellungen zum Durchbruch. An einem vorwiegend statischen Begabungsbegriff wurde dies deutlich. Im dritten Faktor schließlich waren die Kriterien dieses Elitebildes zu erkennen, nämlich bestimmte Werte, die mit der bekannten "kulturpessimistischen" Dichotomie "Kultur - Zivilisation" im Zusammenhang stehen.

Wir wollen die hier sich abzeichnende "Form" der Elite als Wertelite bezeichnen und verstehen darunter eine Minderheit von Menschen, die sich dadurch von den übrigen unterscheidet, daß sie Wertnormen vorwiegend traditioneller Art repräsentiert. In der Erscheinungsweise ist diese von uns beschriebene Elite monistisch, d. h., sie ist nach einem Wertideal, nämlich dem des "Geistes" ausgerichtet ¹³⁷⁾. Daß eine solche Elite notwendig ist, wird mit natürlichen Invarianten erklärt; gesellschaftliche Bedingungen spielen für die Elitebildung eine untergeordnete Rolle.

Dem Wertelitebegriff steht der der "funktionalen Elite" gegenüber, wie ihn z. B. Jaeggi verwendet ¹³⁸⁾. Jaeggi geht bei seiner Analyse von der "Multidimensionalität des sozialen Lebens" aus ¹³⁹⁾. Für ihn sind die tatsächlichen Beziehungen zwischen den Menschen, das heißt z. B. die tatsächlichen Herrschaftsverhältnisse für die Aufstellung von Elitekriterien maßgebend: "Als Funktionseliten - Erklärungen verstehen wir deshalb alle, die eine Substanzialisierung des Elitebegriffes (wie wir sie bei Georg Ried gesehen hatten - d. Verf.) ablehnen und die sozialen Beziehungen - die ja nur funktional soziologisch überhaupt relevant werden - zum Ausgangspunkt nehmen .." ¹⁴⁰⁾

An der Stammerschen Elite-Interpretation soll das Gemeinte verdeutlicht werden. Stammer sieht in dem funktionalen Elitebegriff ein demokratisches Moment: "In den Systemen demokratischer Herrschaft seien Eliten lediglich die mehr oder weniger geschlossenen sozialen und politischen Einflußgruppen, welche sich aus den breiten Schichten der Gesellschaft und ihren größeren und kleineren Gruppen auf dem Wege der Delegation oder der Konkurrenz herauslösen, um in der sozialen und politischen Organisation des Systems eine bestimmte Funktion zu übernehmen." ¹⁴¹⁾

Statt von einer Funktionselite kann man also auch von einer "demokratischen Elite" sprechen ¹⁴²⁾. Damit wird die "Substanzialisierung des Elitebegriffes" ¹⁴³⁾ abgelehnt und gesellschaftsbedingte Funktionen als Elitekriterien herangezogen ¹⁴⁴⁾.

Während Vertreter der Wertelitetheorie, wie z. B. Heinrich Weinstock oder Georg Ried ¹⁴⁵⁾, die Elitebildung als einen von der Gesellschaft isolierten Vorgang ansehen - die höhere Schule soll so, dieser Meinung zufolge, nach den von ihrer Bildungsideologie gesetzten Kriterien, isoliert von gesellschaftlichen Normen, ihren Ausleseauftrag erfüllen -, so meinen Stammer und Jaeggi, daß Elitebildung in der Demokratie ein gesellschaftlicher Integrationsvorgang sei.

Durch die Tendenz zur "Gesellschaftsfeindlichkeit" im Denken vieler Probanden bleibt so die höhere Schule in der Spannung zwischen bürgerlicher Bildungsideologie und gesellschaftlichem Anspruch.

Wenn die Schule Funktionseliten auslesen will - um das Postulat von Jaeggi zu übernehmen -, dann muß sie zunächst gesellschaftsbezogener werden und muß ihre Bildungskonzeption vor allem gesellschaftsbezogener formulieren ¹⁴⁶⁾.

Wenn man weiterhin die pluralistische Struktur der Eli-

ten zu einem Kernproblem für die Theorie der Demokratie machen will, wie es z. B. Dreitzel tut ¹⁴⁷⁾, dann müssen zumindest die Kriterien der schulischen Auslese diesem Pluralismus weitgehend kongruent sein. Der Leistungselitegedanke - mag man ihn bejahen oder nicht - koinzidiert nicht mit den Normen der heute noch praktizierten schulischen Auslese. Diese geschieht nach Maßstäben vorindustrieller Wertmuster, wie wir sie in der Hypertrophie des "Geistes" oder auch in jenem Bildungsenzyklopädismus vorfinden, wie er durch den obligatorischen Fächerkanon immer noch repräsentiert wird.

Die Rezeption der Müllerschen sozialdarwinistischen Begabungstheorie durch die Mehrheit unserer Probanden verhindert oder erschwert weitgehend eine demokratische Entwicklung. Dreitzel hat auf die Abhängigkeiten zwischen Elitenvorstellungen und Sozialstruktur hingewiesen, so z. B. darauf, daß wertelitäre Vorstellungen u. a. den gesellschaftlichen Status quo begünstigen und in vieler Hinsicht als antidemokratisch bezeichnet werden müssen ¹⁴⁸⁾. Dies gilt auf Lehrer und Schule übertragen in ganz besonderer Weise für Schulreformen, die durch wertelitäre Vorstellungen erschwert, verhindert oder ineffizient gemacht werden - wie im nächsten Kapitel nachgewiesen werden kann.

Ralf Dahrendorf schreibt im Vorwort in dem von dem amerikanischen Historiker Stern publizierten Buch "The Politics of Cultural Despair" (deutsch: Kulturpessimismus als politische Gefahr) ¹⁴⁹⁾: Die "Geschichte von Aufklärung und Demokratie in Deutschland (ist) ebenso sehr eine Geschichte von Obskurantismus und Elitedenken, also der romantischen Sehnsucht nach 'heroischen' Zeiten, in denen wenige Führer die Vielen ins Halbdunkel einer ungeschichtlichen Existenz drängen. Wissenschaftsfeindschaft, Haß auf Technik, Diffamierung der großen

Zahl (die "Masse" - d. Verf.), emphatische Naturliebe, völkische und rassische Vorurteile bilden in solchen Auffassungen ein pathologisches Syndrom: den Preis des raschen Weges in die Moderne einer angewandten Aufklärung" 150).

Stern weist nach, daß "Kulturpessimismus auf Grund seines außerordentlichen Erfolges zu den Bedingungen gehörte, die 1933 und dann auch das so viel schlimmere 1938 und 1939 in Deutschland möglich machten" 151). Stern belegt seine These vor allem an den Theorien Paul de Lagardes, Julius Langbehns und Moeller van den Brucks.

Für unsere Fragestellung ist nun interessant, daß Lagardes Nationalismus bei der Bildungskonzeption Hans Richerts - so vor allem hinsichtlich der "deutschkundlichen" Bezogenheit aller Fächer - eine bedeutende Rolle gespielt hat 152). Lagardes Bildungsvorstellungen gipfelten z. B. in dem Postulat einer deutschen Nationalreligion, dem sich das deutsche Bildungswesen durch ein nationalistisches Reformprogramm unterzuordnen hätte. Nach Lagarde bestand die einzige Möglichkeit des Entrinnens aus diesem drohenden Kulturverfall - und hier wird eine der vermeintlichen Folgeerscheinungen kulturpessimistischer "Weltanschauung" deutlich - darin, "daß man einigen wenigen eine umfassende Bildung zukommen ließ, während die überwiegende Mehrheit des Volkes sich mit einer Unterweisung in den Elementarfächern begnügen sollte" 153).

Lagarde war es, der auf die vermeintliche "völkische Gefahr durch den Schülerzuwachs an den Gymnasien hinwies" 154). Er forderte die absolut hierarchische Schulgliederung. "Maßgebend sollten die gesellschaftliche Stellung und die geistige Veranlagung des Schülers sein: die unteren Gesellschaftsschichten sollten lediglich eine eng begrenzte Berufsausbildung erhalten, während die zukünftigen Herrscher in Deutschland, einige

wenige, geistig und charakterlich hochstehende Aus-
erwählte, eine neue und weit intensivere Ausbildung
genießen sollten." 155)

5. Einstellungssyndrom "Schulreform"

Die Ladungen der zum Faktor 5 (F 5) subsumierten state-
ments zerfallen hinsichtlich ihrer Größe in zwei Grup-
pen: die erste umfaßt die Ladungen bis zur Größe .61,
die zweite beginnt bei der Ladung .49 und endet bei
.30. Die zweite Gruppe unterscheidet sich von der ersten
vor allem dadurch, daß zu ihr besonders viele statements
gehören (insgesamt 24).

Hiernach scheint die Einstellungsdimension Schulreform
auch zu solchen statements in enger Beziehung zu ste-
hen, die ursprünglich zu anderen Konstituentien formu-
liert worden waren. Die Übersicht über die "Summe der
quadrierten Faktorladungen" (Spaltenquadratsummen -
siehe Anhang) belegt die These von der Dominanz der
Einstellungsdimension "Schulreform" im Bewußtsein der
Probanden. In keinem anderen Faktor finden wir so viele
statements mit hohen Ladungen subsumiert wie in F 5.
Mit anderen Worten: Schulreform ist für die Gymnasialleh-
rer ein zentrales Thema. Ihr Engagement an diesem Thema
ist besonders groß. Für das Gesellschaftsbild stellt der
"Faktor Schulreform" damit eine Hauptkomponente dar.

Für die Interpretation wollen wir in erster Linie alle
"hochladigen" statements heranziehen. Diejenigen mit
einer Ladung kleiner als .42 können wegen ihrer großen
Zahl nur pauschal berücksichtigt werden 156).

Wie die Tabelle zu Faktor 5 zeigt, haben alle statements
der Spitzengruppe (alle hochladigen statements) mit einer
einzigen Ausnahme (II 46) Probleme der Gesamtschule oder
Förderstufe zum Inhalt.

Faktor 5

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _j =104 N _a =97				Signif p	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	p
II 55	Die Errichtung von Gesamtschulen leistet einer geistigen Nivellierung Vorschub.	.73	2,9	2,1	3,7	2,5	2,1	1,6	.000	.
II 76	Die Gesamtschule vermag mehr als das traditionelle Gymnasium zu einer Vermehrung und Erleichterung der Übergangsmöglichkeiten und damit zur Startgerechtigkeit und Chancengleichheit zu führen.	.71	4,5	2,2	3,8	2,3	5,1	2,0	.000	.
I 52	Es wäre nicht wünschenswert, wenn wir unser Schulsystem nach dem Modell der schwedischen Einheitschule organisieren würden.	.71	2,4	2,0	3,3	2,3	1,7	1,6	.000	.
II 46	Das neunjährige deutsche Gymnasium hat sich in seiner Grundkonzeption durchaus bewährt, es besteht kein Grund für eine tiefgreifende Änderung.	.66	2,7	2,1	3,6	2,3	1,8	1,4	.000	.
II 31	Die Förderstufe ist eine "Bfems- und Staufstufe" für die begabteren Schüler und daher abzulehnen.	.64	2,8	2,1	3,6	2,2	2,1	1,7	.000	.

F a k t o r 5 (1. Forts.)

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
II 77	In Mannutsschulen, wie sie z.B. Gesamtschulen darstellen, verkümmern zwei unerläßliche Voraussetzungen, nämlich das persönliche Lehrer- und Schülerverhältnis und der Kontakt mit den Eltern.	.61	2,8	2,1	3,7	2,4	1,8	1,4	.000	.000
II 79	Das Ergebnis des Gymnasialunterrichtes sind potemkinsche Bildungsbörfer, die momentane Wissenspräsenz täuscht über ihre wahre Konstanz hinweg.	.49	3,2	2,1	4,0	2,3	2,2	1,5	.000	.000
II 69	Von der Tatsache, daß nur wenige Arbeiterkinder die Höhere Schule besuchen, eine Rechtfertigung für die Umwandlung unseres Schulwesens ableiten zu wollen, hieße die berechtigten Ansprüche der übrigen Gesellschaftsschichten negieren.	.49	3,6	2,2	4,4	2,2	2,7	1,8	.000	.063
II 79	Die Dreigliedrigkeit unseres Schulwesens rechtfertigt sich auch von der Funktionsteilung (ausführende, vermittelnde, leitende Positionen) in der Arbeitswelt her.	.49	3,5	2,3	4,3	2,3	2,6	2,0	.000	.187

F a k t o r 5 (2. Forts.)

[illegible]

Bei der Interpretation der "Elite-Faktoren" hatten wir schon auf die Verbindung zwischen elitären Vorstellungen und solchen gegenüber Schulreformproblemen hingewiesen. Elitäre Vorstellungen kamen so in dem Votum für eine Begrenzung der Abiturientenzahlen (II 27 beim Faktor 28) und in der Befürchtung einer "Massenhalbbildung" (II 58 in den Faktoren 28 und 14) zum Vorschein. Die Angst vor einer vermeintlichen Nivellierung¹⁵⁷⁾ korrespondierte mit der Furcht vor Deklassierung, die als ein wesentliches Moment im Selbstverständnis zutage getreten war. Auch von diesen Zusammenhängen her sollen die Einstellungen gegenüber Schulreform interpretiert werden.

Tabelle 46

II 55

Die Errichtung von Gesamtschulen leistet einer geistigen Nivellierung Vorschub.										
Gruppe		Zustimmung			ind.		Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA	
N=384	100	39,1	15,9	11,5	10,7	4,2	7,1	11,5	0,2	
N _j =104	100	30,8	14,4	7,7	10,6	2,9	7,6	26,0	-	
N _ä =97	100	50,5	21,6	10,3	7,2	3,1	5,2	2,1	-	

Bei der Häufigkeitsverteilung der Votierungen der Gruppe N_j = 104 fällt die relativ große Quote der Ablehnenden auf (33,6 % in den Kategorien "6" und "7")¹⁵⁸⁾. Eine Kausalität zwischen "Gesamtschule und geistiger Nivellierung" wird von vielen jüngeren Probanden nicht gesehen. Diese sind es auch in der Regel, die die Gesamtschulkonzeption nicht von vornherein ablehnen und die versuchen, sich von ideologischen Beurteilungsmaßstäben freizumachen.

In den ablehnenden Kommentaren kommt außer der Furcht vor einem Niveauverlust der "höheren Bildung" ein Moment zutage, das sich auf die Kulturpolitik des Landes Hessen zu beziehen scheint: Schulreformen, so wird geäußert, seien häufig politisch motiviert, die Gesamtschulkonzeption sei ein Mittel zur Durchsetzung politischer Zwecke und sei weniger das Ergebnis pädagogischer Überlegungen ¹⁵⁹⁾.

Das Argument "Niveauverlust" wird auch in den Kommentaren zum folgenden statement II 76 (siehe Tabelle 45) vorgebracht: "Die Gesamtschule vermag mehr als das traditionelle Gymnasium zu einer Vermehrung und Erleichterung der Übergangsmöglichkeiten und damit zur Startgerechtigkeit und Chancengleichheit zu führen." ¹⁶⁰⁾ Insgesamt 51,8 % erkennen diese "Vorteile" einer Gesamtschulkonzeption nicht an. Vor allem in einer Erleichterung des Übergangs von der Grundschule zur höheren Schule erblicken diese Probanden eine Gefahr für das "Niveau des Gymnasiums". Ein Befragter verweist in diesem Zusammenhang auf das amerikanische Gesamtschulsystem "High School" und charakterisiert die Folgen einer deutschen Gesamtschulerziehung mit "Amerikanisierung des Niveaus" ¹⁶¹⁾.

Im folgenden statement I 52 ist die schwedische Einheitschule als mögliches Modell einer deutschen Schulkonzeption ins Auge gefaßt.

Tabelle 47

I 52

Es wäre nicht wünschenswert, wenn wir unser Schulsystem nach dem Modell der schwedischen Einheitsschule organisieren würden.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	57,0	11,7	3,9	11,2	3,9	5,7	6,0	0,6
N _j =104	100	41,3	7,7	2,9	17,3	6,7	10,6	13,5	-
N _ä =97	100	73,2	11,3	2,1	7,2	2,1	1,0	2,1	1,0

Die Aversion gegen das schwedische Schulsystem ist bei älteren Gymnasiallehrern extrem stark: 73,2 % kreuzen die höchste Zustimmungsmöglichkeit an. Da nicht generell unterstellt werden kann, daß diese Probanden über hinreichende Informationen über die schwedische Einheitsschule verfügen, liegt es nicht fern, als Erklärung für diese einseitige Votierung Vorurteile zu vermuten.

Wie auch aus den Kommentaren hervorgeht, bezieht sich diese Aversion gegen das statement I 52 vornehmlich auf den Terminus "Einheitsschule". Sollte dieser Einheitschultyp bei uns eingeführt werden, so wird kommentiert, dann drohe uns eine "innere Inflation" ¹⁶²⁾, denn "Vestigia terrent" - die hinterlassenen Spuren einer "Einheitsschulerziehung" schrecken ab! So gibt ein Religionslehrer seiner Befürchtung Ausdruck ¹⁶³⁾. Ein anderer Proband meint: "Organisch wirkende Persönlichkeitsentfaltung (steht - d. Verf.) contra wohlfahrtsstaatlicher Nivellierung." ¹⁶⁴⁾ Schon im Kapitel "geistige Elite" wurde deutlich, daß bei vielen Probanden eine große Furcht vor "Nivellierungstendenzen" besteht. Diese Klage wurde aber schon vor beinahe 50 Jahren, wie wir bereits gesehen haben, vorgebracht: "Ich will nur

meiner Überzeugung hier unverhohlenen Ausdruck geben", sagt der "Mandatar" des Deutschen Philologenverbandes Binder, "daß bei allgemeiner Durchführung von Reformvorschlägen in diesem Geist (gemeint ist damit die von Tews geforderte Einheitsschule - d. Verf.) eine Verflachung der Schulbildung des deutschen Nachwuchses eintreten müßte, die eine nicht wieder gutzumachende Schädigung am deutschen Geist der heutigen Generation aufbürden würde." 165)

Wie aus folgendem Kommentar hervorgeht, scheint allgemein eine erhebliche Abneigung gegenüber außerdeutschen Schulsystemen zu bestehen: "Müssen wir immer auf andere Nationen schauen?" 166) Selbstgefällig wird das deutsche Gymnasium verteidigt, denn - so meint die Mehrheit - es hat sich in seiner Grundkonzeption durchaus bewährt.

Tabelle 48

II 46

Das neunjährige deutsche Gymnasium hat sich in seiner Grundkonzeption durchaus bewährt, es besteht kein Grund für eine tiefgreifende Änderung.

Gruppe	Zustimmung			ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	43,0	20,1	11,5	3,4	4,7	8,8	8,5
N _j =104	100	26,9	19,2	12,5	1,9	9,6	12,5	17,4
N _g =97	100	62,9	18,6	11,3	-	-	5,2	2,0

Ganz besonders die älteren Probanden reagieren empfindlich auf jede Reformmaßnahme, die dem alten Gymnasium Funktionen zu entziehen droht. "Keine Änderung des äußeren Schulsystems, aber sehr wohl im inneren Gefüge." 167) Dieser Kommentar dürfte die Meinung der Mehrheit repräsentieren. Man will durchaus Reformen, versteht aber in der

Hauptsache darunter Senkung der Klassenfrequenz und Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Lehrer (Reduzierung der Pflichtstundenzahl u. ä.)¹⁶⁸⁾.

Die reformfreudigeren Probanden - es sind fast nur jüngere Gymnasiallehrer - lehnen das statement ab und kommentieren z. T. differenziert:

"Inzwischen sind wir etwa 150 Jahre älter geworden, kann diese Schulform den modernen gesellschaftlichen Bedürfnissen noch gerecht werden?"¹⁶⁹⁾ - "Mehr Wirklichkeitsnähe, Fächergabelung in Richtung auf die Begabung und das Berufsinteresse."¹⁷⁰⁾ - "Bewährt im Interesse der herrschenden Klasse!"¹⁷¹⁾ - "Eine relative Bewährung schließt eine tiefgreifende Änderung nicht aus. Wir leben nicht nach Humboldt, sondern nach Hitler!"¹⁷²⁾

Der Anteil dieser dem pädagogischen Fortschritt zugewandten beträgt etwa 20 %, ein Prozentsatz, den wir schon häufig gefunden haben. Auch hieraus schließen wir: etwa ein Fünftel der Probanden unserer Stichprobe hat ein zur restlichen Probandengruppe konträres Gesellschaftsbild.

Als Argument gegen die Gesamtschule wird häufig deren Größe angeführt; man spricht von "Mammutschule", "Lernfabrik" und "Gesamtschulscheune"¹⁷³⁾ und behauptet, in einer Gesamtschule könnten zwei für die Erziehung unerläßliche Voraussetzungen nicht erfüllt werden: das persönliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und der Kontakt mit den Eltern.

Tabelle 49

II 77

In Mammutschulen, wie sie z. B. Gesamtschulen darstellen, verkümmern zwei unerläßliche Voraussetzungen, nämlich das persönliche Lehrer- und Schülerverhältnis und der Kontakt mit den Eltern.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung	
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	43,5	15,9	7,8	9,6	5,2	7,8	10,2
N _j =104	100	26,9	22,1	3,8	7,7	5,8	8,7	25,0
N _a =97	100	64,9	15,5	7,2	3,1	5,2	3,1	1,0

Die "generationsspezifische" Votierung wird auch bei diesem statement wieder deutlich: die älteren lehnen eine, wie sie formulieren, "nicht mehr überschaubare Schülergruppe" ab, weil dadurch das "anonyme Untertauchen des einzelnen in die Masse" ¹⁷⁴⁾ gefördert würde. In einem anderen Kommentar wird die Ansicht vertreten, daß in einer großen Schule "eine Zusammenballung die Gegensätze verschärft" ¹⁷⁵⁾, womit offenbar soziale Gegensätze gemeint sind.

In den Kommentaren der "Kontrastgruppe" kommen Meinungen zum Ausdruck, die das Verhältnis Lehrer - Schüler oder Lehrer - Eltern unabhängig von der Größe der Schule zu sehen vermögen ¹⁷⁶⁾.

Nach dem Problem Gesamtschule nimmt das Problem Förderstufe in der Schulreformdiskussion eine besondere Stellung ein. Das statement "Die Förderstufe ist eine 'Brems- und Staustufe' für die begabteren Schüler und daher abzulehnen" (II 31), das bei der Zusammenstellung der statements unter den Komplex "Begabung" sub-

sumiert worden war, ist auch in diesem Komplex von Bedeutung. Daß das statement aber in diesem Faktor mit einer relativ hohen Ladung (.64) vertreten ist, zeigt an, daß die Dimension der "Schulreform" gravierender ist als die der "Begabung".

Tabelle 50

II 31

Die Förderstufe ist eine 'Brems- und Staustufe' für die begabteren Schüler und daher abzulehnen.										
Gruppe	Zustimmung				ind.		Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA	
N=384	100	41,7	15,4	8,3	11,2	8,3	7,0	7,8	0,3	
N _j =104	100	25,0	20,2	4,8	8,7	15,4	11,5	14,4	-	
N _ä =97	100	59,8	11,3	7,2	12,4	4,1	3,1	1,0	1,1	

Nur 8,2 % der älteren Lehrer lehnen die Förderstufe nicht ab, das ist - nicht nur im Vergleich mit dem entsprechenden Prozentsatz bei den jüngeren (41,3 %) - sehr wenig. Das Abstimmungsverhältnis von älteren und jüngeren Lehrern liegt bei 1 : 5.

In den Kommentaren wurden vor allem starke Vorbehalte hinsichtlich der obligatorischen Einführung dieses "Mittelbaus" geäußert. Viele Probanden, die mit großen Vorbehalten der Förderstufe zustimmten, waren der Ansicht, daß dort, wo es lokal angebracht sei, "in ländlichen Gegenden und bei der Arbeiterbevölkerung zur Überwindung der Mentalitätssperren" ¹⁷⁷⁾ die Förderstufe als Ausnahme institutionalisiert werden solle, aber auf keinen Fall als Regel.

Auch kam eine angebliche Sorge um die begabteren Schüler zur Sprache: "Wessen Begabung bereits offen zutage liegt,

der braucht nicht mehr gefördert zu werden, sondern kann sofort auf's Gymnasium" 178), schreibt ein junger Gemeinschaftskundelehrer. Ein älterer Lehrer nahm in einem Interview ausführlich Stellung:

"Die Förderstufe ist eine Hemmstufe, das ist ja oft schon ausgesprochen worden von unserer Seite, und zwar aus folgendem Grund: Die Förderstufe soll nach der Meinung der Initiatoren des Deutschen Ausschusses die letzten Begabungsreserven noch mobilisieren. Dabei vergißt man aber, daß begabte Kinder, wenn sie noch länger mit den weniger oder sogar schlecht begabten Kindern zusammen unterrichtet werden - was übrigens der Grund für die Lehrer der Volksschule ist, möglichst lange die begabten Kinder bei sich zu behalten (benachteiligt werden - d. Verf.). Diese Tatsache - das weiß jeder erfahrene Pädagoge, der mit Kindern umgeht - bringt sehr leicht die Gefahr mit sich, daß die wirklich begabten Kinder nun in ein Tempo der Unterrichtung hineingebracht werden, wo sie sich nicht zu verausgaben brauchen, d. h., sie treten langsam, weil sie sich dem Niveau anpassen, was da ist. Ich bin ganz im Gegenteil der Meinung, man sollte die Begabten früher als nach vier Jahren, schon nach drei Jahren, der höheren Schule zuführen, damit sie nicht zu alt werden, bis sie Geld verdienen." 179)

Dieser an einem humanistischen Gymnasium unterrichtende Biologielehrer sieht in den Leistungen der Fächer Latein und Mathematik die Kriterien für Begabung: "Wir haben die Erfahrung gemacht, daß das Latein und die Mathematik das Filter darstellt, wo wir Begabungen wirklich herausfiltrieren können aus Unbegabung." 180)

In der zweiten statement-Gruppe, die von den Ladungsgrößen .49 und .42 "begrenzt" wird, kommen vor allem Rechtfertigungsmomente für die Ablehnung von strukturverändernden Schulreformen zur Sprache.

Zunächst wird in dem folgenden statement II 69 von der geringen Repräsentanz der Arbeiterkinder in unseren höheren Schulen eine Rechtfertigung für Schulreform abgeleitet. Ralf Dahrendorf hat darauf hingewiesen, daß die "Schranken", die die Arbeiterkinder daran hindern, die höhere Schule zu besuchen, vor allem in zwei Strukturbereichen, nämlich Familie und Schule liegen 181).

Hieraus ergeben sich zwei Fragen: Die eine bezieht sich auf die "Bildungsfreundlichkeit der Arbeiterfamilie", die andere auf die "Arbeiterfreundlichkeit der Bildungseinrichtungen" ¹⁸²⁾. Wie beurteilen nun Gymnasiallehrer diesen Sachverhalt?

Tabelle 51

II 69

Von der Tatsache, daß nur wenige Arbeiterkinder die höhere Schule besuchen, eine Rechtfertigung für die Umwandlung unseres Schulwesens ableiten zu wollen, hieße die berechtigten Ansprüche der übrigen Gesellschaftsschichten negieren.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	22,7	17,4	12,0	15,4	5,5	9,4	17,4	0,2
N _j =104	100	12,5	16,3	9,6	13,5	5,8	16,3	26,0	-
N _a =97	100	36,1	21,6	11,3	15,5	5,2	4,1	6,2	-

Der relativ große Prozentsatz der Indifferenten (15,4 %) deutet auf eine gewisse Unsicherheit in der Beurteilung dieses statements hin. In den Kommentaren wird zunächst einmal bestritten, daß nur wenige Arbeiterkinder die höheren Schulen besuchen ¹⁸³⁾. Das zeigt, wie wenig Gymnasiallehrer orientiert sind über Informationen, die die "Sozialschichtung" ihrer Schüler betreffen. Von anderen Probanden wird Dahrendorfs These von der "Arbeiterunfreundlichkeit des Gymnasiums" zurückgewiesen. Da es keine "rechtlichen Schranken" für den Besuch weiterführender Schulen gäbe, so müsse der Grund für die vermeintliche "Unterrepräsentierung" wohl in der Begabung der Arbeiterkinder liegen. Begabung wird aber - darauf haben wir

schon hingewiesen - von der Mehrheit der Lehrer sozialdarwinistisch interpretiert: sie sei eine "Naturgegebenheit", und die starke Repräsentanz der oberen Sozialschichten in unseren Gymnasien sei eine Folge eines ständigen "natürlichen Ausleseprozesses". Da sich in den oberen Schichten "nun mal die Besten" akkumulieren, müsse die höhere Schule den Ansprüchen dieser Schichten in besonderem Maße gerecht werden.

Eine weitere mögliche Rechtfertigung des "gegliederten Schulsystems" wurde in dem folgenden statement I 79 formuliert.

Tabelle 52

I 79

Die Dreigliedrigkeit unseres Schulwesens rechtfertigt sich auch von der Funktionsteilung (ausführende, vermittelnde, leitende Positionen) in der Arbeitswelt her.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	26,8	18,0	11,7	11,5	5,5	8,6	17,7	0,2
N _J =104	100	15,4	15,4	10,6	10,6	9,6	7,7	30,7	-
N _A =97	100	41,2	23,7	9,3	12,4	-	3,1	9,3	1,0

Eine "gegensinnige" Einstellungstendenz besteht zwischen den beiden Altersgruppen: Jüngere Gymnasiallehrer lehnen die oben erwähnte Rechtfertigung mit Mehrheit ab (Mittelwert = 4,3), denn sie erkennen, wie aus den Kommentaren hervorgeht, die Simplifikation der in der Aussage enthaltenen Vorstellung von Arbeitsteilung in einer hochindustrialisierten Gesellschaft.

Die Formulierung dieses statements haben wir dem Sinne nach einer Aussage Heinrich Weinstocks entnommen. So rechtfertigt dieser in seinem "Realen Humanismus" ¹⁸⁴⁾ das traditionelle dreiteilige Schulsystem - Volksschule, mittlere Schule, höhere Schule - "soziologisch" in der Hauptsache durch die in der Arbeitsteilung zustande gekommenen ausführenden, vermittelnden und leitenden Funktionsgruppen. Am Modell der Maschine versucht Weinstock seine These zu verdeutlichen: "Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält, den, der sie repariert und verbessert, schließlich den, der sie erfindet und konstruiert. Hieraus ergibt sich: Die richtige Ordnung der modernen Arbeitswelt gliedert sich ... in drei Hauptschichten: die große Masse der Ausführenden, die kleine Gruppe der Entwerfenden und dazwischen die Schicht, die unter den beiden anderen vermittelt. Das heißt: Die einen müssen anordnen und verordnen, die anderen müssen die Ordnungsgedanken ausführen, aber damit das ordentlich geschieht, muß eine dritte Gruppe den Übergang vom Gedanken zur Tat, von der Theorie zur Praxis vermitteln." ¹⁸⁵⁾ Diese Struktur meint Weinstock auch im Bildungswesen aufdecken zu können: "Offenbar verlangt die Maschine eine dreieggliederte Schule: eine Bildungsstätte für die ausführenden, also zuverlässig antwortenden Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die sogenannten theoretischen Begabungen." ¹⁸⁶⁾

So sehr Weinstock auf "humanistische Invarianten" insistieren zu müssen glaubt, will er die Schule durchaus nicht gesellschaftsfremd konzipiert wissen. Da die Industriegesellschaft, so meint er, Menschen der eben beschriebenen Funktionskategorien braucht, sei der "richtige" Gesellschaftsaufbau in einer kleinen Führungsschicht, den Eliten, in einer größeren Mittelschicht und in einer breiten Unterschicht zu sehen. ¹⁸⁷⁾

Vor allem Ältere Probanden sehen in dieser Rechtfertigung des dreigliedrigen Schulwesens eine weitgehende Bestätigung ihrer gesellschaftlichen Vorstellungen.

Die Grundeinstellung der Gymnasiallehrer zum Komplex Schulreform kann an folgender Aussage, die wir auch für die Formulierung des statements I 41 heranzogen, deutlich werden:

"Gebt der Schule Ruhe! Ich muß es bekennen: Ich kann das Wort 'Schulreform' nicht mehr hören. Gebt den Lehrern mehr Gehalt! Sorgt für Schulneubauten! Teilt die Klassen! Was nützen die idealsten Lehrpläne, die schönsten Ideen bei der heute üblichen Klassenfrequenz? Sie sind dazu verdammt, Utopien zu bleiben. Sorgt dafür, daß endlich, endlich Ruhe in die Schule einkehre, damit wir endlich fünf Jahre nach einem Ziel streben können, ohne durch neue 'Reformen' unterbrochen und beunruhigt zu werden!" 188)

Tabelle 53

I 41

Die verstärkten Tendenzen zu schulreformerischen Maßnahmen sind der Schule von geringem Nutzen, denn was unsere Schule heute braucht, ist Ruhe und Stetigkeit im pädagogischen Bereich.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung	
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	35,4	22,4	12,5	4,2	4,9	8,6	12,0
N _J =104	100	19,2	19,2	10,6	1,9	7,7	14,5	26,9
N _K =97	100	50,5	25,8	11,3	4,1	2,1	4,1	2,1

Ähnlich wie beim statement I 79 ("Die Dreigliedrigkeit unseres Schulwesens rechtfertigt sich auch ...") finden wir bei diesem eine ablehnende Tendenz auch bei den jüngeren Gymnasiallehrern: der Mittelwert bei dieser Gruppe beträgt 4,1 (bei I 79 betrug er 4,3).

An den Kommentaren werden die mit dieser Votierung verbundenen "gesellschaftlichen Vorstellungen" deutlich: "Die Reformen (seit 1918) jagen sich - die Schüler versagen sich." ¹⁸⁹) Reformen in "Hessen hektisch, in Bayern und Württemberg von Nutzen" ¹⁹⁰). - "Die Reformen sind politisch (Ideologie oder Effekt), nicht sachlich motiviert und oft überstürzt." ¹⁹¹)

Diesen der Tendenz nach konservativen Einstellungen stehen progressive gegenüber: "Stillstand bedeutet Erstarrung, und zwar im fragwürdigen Sinn." ¹⁹²) - "Revolution statt Reform im Rahmen des Bestehenden!" ¹⁹³) - "Unsere Schule hinkt 30 Jahre hinter dem Stand der anderen Kulturländer nach." ¹⁹⁴)

In der dritten statement-Gruppe, die insgesamt noch 18 statements umfaßt, finden wir solche mit Ladungsgrößen zwischen .39 und .30. In der Mehrzahl haben wir sie schon bei den Elite-Faktoren interpretiert.

Hieraus kann gefolgert werden: "Schulreform-Einstellungen" sind mit "Elite-Einstellungen" verwandt, oder sie sind ihnen zumindest "benachbart"!

Zwei statements mittlerer Ladung beziehen sich direkt auf die Berufsausbildung der Gymnasiallehrer: Das erste "Man sollte in der Gymnasiallehrerausbildung auf keinen Fall den fachwissenschaftlichen Anspruch zugunsten einer vermehrten pädagogisch-psychologischen Ausbildung senken" (I 33) nahm im Faktor 26 (berufliches Selbstverständnis) den ersten Platz ein. Welche Einstellungsdimension bei diesem statement in den Faktor eingegangen ist, können wir am Inhalt des zweiten "Ausbildungsstatements", das mit seiner Ladung ganz in der Nähe des ersten liegt (.37 gegenüber .39 des ersten), ersehen: "Die Tendenz, Volksschullehrer und Studienrat im wissenschaftlichen Niveau der Ausbildung aneinander anzugleichen, ist nicht gerechtfertigt" (I 54). Beiden wird in hohem Maße zuge-

stimmt (Mittelwert I 33 = 2,5; Mittelwert I 54 = 2,5). Hieraus folgt: die Aversion gegen Schulreformen schließt die gegen Ausbildungsreformen mit ein; die Befürchtung, man würde sich durch eine "vermehrte pädagogisch-psychologische Ausbildung" dem Volksschullehrer annähern, scheint groß zu sein. Gerechtfertigt wird diese Einstellung in den Kommentaren mit dem Hinweis auf die verschiedenartigen Aufgaben der einzelnen Schultypen ¹⁹⁵⁾.

Das statement "Gegen die Tendenz, die lateinische Sprache aus dem obligatorischen Fächerkanon der höheren Schule zu eliminieren, sollte man Einspruch erheben" (I 35), das ursprünglich dem Komplex "Schulreform" subsumiert worden war, erschien nach der Faktorenextraktion nicht im Schulreform-Faktor (F 5), sondern nahm im Faktor 23 den ersten Rangplatz mit einer Ladungsgröße von .65 ein.

Den zweiten Platz in diesem Faktor belegt das statement "Anstatt der alten Sprachen sollte in unseren Gymnasien ein Fach Wirtschaftskunde eingeführt werden" (II 23). Erst die nächstfolgenden statements dieses Faktors finden wir im Schulreform-Syndrom (F 5) wieder. Wegen der hohen Ladungen dieser beiden statements, die dem Inhalt nach eng zusammengehören, soll die "altsprachliche Variante" des Schulreformproblems gesondert abgehandelt werden.

Wir hatten bei der Planung der Interviews das Problem der "alten Sprachen" nicht berücksichtigen wollen, es schien uns kein zentrales Thema bei der Schulreformdiskussion zu sein. Während der Interviews wurde aber bei fast allen Interviewten das "Lateinproblem" nicht ausgespart; im Gegenteil, man insistierte auf den Verbleib der lateinischen Sprache im obligatorischen Fächerkanon der höheren Schule. Dann erst wurden entsprechende statements formuliert, die sich im Pretest als brauchbar erwiesen und in die Hauptuntersuchung übernommen werden konnten.

Tabelle 55

I 35

Gegen die Tendenz, die lateinische Sprache aus dem obligatorischen Fächerkanon der höheren Schule zu eliminieren, sollte man Einspruch erheben.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	45,3	14,1	12,0	6,0	5,2	6,8	10,4	0,2
N _j =104	100	42,3	12,5	8,7	4,8	4,8	8,7	17,3	0,9
N _h =97	100	55,7	13,4	9,3	7,2	4,1	3,1	7,2	-

Tabelle 56

II 23

Anstatt der alten Sprachen sollte in unseren Gymnasien ein Fach Wirtschaftskunde eingeführt werden.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	4,7	9,6	8,3	12,0	10,2	13,8	41,1	0,3
N _j =104	100	10,6	7,7	6,7	13,5	12,5	8,7	40,3	-
N _h =97	100	2,1	11,3	9,3	5,2	5,2	14,4	51,5	1,0

Das statement II 23 (s.o.) wurde als "Kontraststatement" zu I 35 formuliert, es erhielt durch den Terminus "Wirtschaftskunde" eine starke provozierende Wirkung, die dann auch in einigen Kommentaren ihren Niederschlag fand.

Die Skalenmittelwerte dieser beiden statements entsprechen einander fast vollständig. II 23 ist gegenüber I 35

negativ formuliert, d. h., bei gleicher Meinung gegenüber dem Stellenwert der lateinischen Sprache muß man bei dem ersten zustimmen, beim anderen ablehnen. Würde man den Mittelwert 5,21 auf die andere Skalenhälfte "spiegeln", dann erhielte man den Wert von 2,79, der sich nur ganz geringfügig von 2,76 unterscheidet.

Ungefähr zwei Drittel der Stichprobe möchten auf Latein nicht verzichten. Diejenigen Probanden, die eine Tendenz zum Verzicht zeigen, finden sich nicht - wie es sonst fast immer der Fall gewesen ist - bei einer Altersgruppe, sondern verteilen sich diesmal gleichmäßiger ¹⁹⁶⁾.

In den Kommentaren zu den beiden statements wurden vor allem drei Begründungen für den Verbleib der lateinischen Sprache angeführt: Erstens, so meinten viele, verlangen die Universitäten in den meisten Fächern noch den Nachweis des "kleinen oder großen Latinums", zweitens kann man mittels Latein die "denkschwachen Schüler" ¹⁹⁷⁾ ausscheiden und drittens sieht man im Lateinunterricht einen eminenten Bildungswert. Es werden vor allem die "Kulturwerte der Antike" genannt, deren Erschließung im Unterricht nur mittels der Kenntnis der lateinischen Sprache ermöglicht werden könne. Auch auf die Tradition europäisch-abendländischen Denkens wird verwiesen: "Unsere Schüler müssen erfahren (erleben), daß hinter ihnen eine lange Tradition europäischer Kultur steht" ¹⁹⁸⁾, kommentiert ein jüngerer Religionslehrer.

Wenn man die Einstellungen der Mehrheit der befragten Gymnasiallehrer gegenüber Schulreformen im Jahre 1967 mit der Einstellung des Philologenvertreters Binder auf der Reichsschulkonferenz 1920, also vor fast 50 Jahren, vergleicht, dann muß man resümierend feststellen: in den Grundzügen hat sich kaum etwas geändert. Gegenüber dem

Auch damals schon aktuellen Plan einer "Gesamtschule", die den Namen "Einheitsschule" tragen sollte, brachte Binder die gleichen Vorbehalte vor, wie wir sie heute zur Gesamtschulkonzeption hören. Schon damals kommentierte Binder die Bestrebungen, die allgemeine Grundschulzeit zu verlängern, mit der Bemerkung: "Keinesfalls aber darf durch ein Bremsverfahren der Aufstieg der Begabten in dem ihnen gemäßen Tempo hintangehalten werden." ¹⁹⁹⁾ Die Argumente gegen Schulreformen sind 1967 häufig die gleichen wie 1920. Viele sind fast austauschbar, ebenso wie die Befürchtungen, die sich an durchgreifende Reformvorschläge knüpfen. "Ich will nur meiner Überzeugung hier unverhohlen Ausdruck geben", sagt Binder auf jenem Schulreformkongreß in Berlin, "daß bei allgemeiner Durchführung von Reformvorschlägen in diesem Geist eine Verflachung der Schulbildung des deutschen Nachwuchses eintreten müßte, die eine nicht wieder gutzumachende Schädigung am deutschen Geist der heutigen Generation aufbürden würde." ²⁰⁰⁾

Die Ranküne-Haltung vieler Lehrer gegenüber den heutigen schulischen Vereinheitlichungsbestrebungen mag zu einem nicht geringen Teil aus der Furcht vor eigenem Statusverlust resultieren. Elisabeth von der Lieth hat das folgendermaßen ausgedrückt: "Wir werden gleichsam von unten und oben in die Zange genommen." ²⁰¹⁾ Sie meint damit, daß vom "Volksschullehrer her", das heißt von unten, aber auch z. B. vom "Deutschen Ausschuß" ²⁰²⁾ her, von oben, versucht werde, das Gymnasium in seiner Struktur "aufzuweichen" und damit den Studienrat statusunsicher zu machen.

Ein weiteres Ranküne-Moment scheint das Verhältnis der Gymnasiallehrer zu den Schulpolitikern zu enthalten. Die besonders große Unzufriedenheit mit den hessischen Schulreformaßnahmen ²⁰³⁾ wird aber in den meisten Fällen nicht offenkundig, denn der Beamtenstatus fungiert hierbei häufig als Barriere.

Horst Rumpf sieht auf Grund seiner Erfahrungen in der Schulpraxis die Ursache für die auch von ihm nicht angezweifelte "Antireformhaltung" der Gymnasiallehrer vor allem in der "Misere der Schulwirklichkeit". Er schreibt: "Die ministeriellen Reformanordnungen setzen einen Nährboden in den Schulen voraus, der nicht da ist." 204) Deshalb könne man auch verstehen, wenn die angeordneten Reformen mit "Lustlosigkeit" und "Resignation" 205) durchgeführt würden.

Der "Reformmißmut" hat aber nach Rumpf noch eine andere Quelle. Diese bestehe in dem "Opportunitätsprinzip" der Schulpolitik. "Die Durchsetzung führender Stellen mit Leuten, die auf der 'richtigen Linie' liegen, hat aber noch eine fatale und kaum bedachte Seite. Es steht zu fürchten, daß auch dadurch eine vernehmbare und die Verhältnisse in Frage stellende Kritik mundtot gemacht wird: wer etwas geworden ist, ist auch der Partei verpflichtet, die die nächsten Wahlen zu gewinnen hat. Er wird sich also hüten, Mißstände beim Namen zu nennen, er wird sachte auftreten - er ist ja außerdem untergeordneter Beamter. Und so schleicht sich die Schulkatastrophe dahin - Hauptsache, daß Posten vergeben werden, weniger wichtig, daß es in der Schule anders und besser wird." 206)

Es war nicht das Anliegen der vorliegenden Untersuchung, die "Schulwirklichkeit" in unsere Analyse miteinzubeziehen. Den Berichten Horst Rumpfs zufolge müssen wir aber annehmen, daß das Gesellschaftsbild der Lehrer durch den Faktor "Schulwirklichkeit" mitbestimmt wird, wenn wir auch nicht der Meinung sind, daß dieser das von Rumpf konstatierte "Gewicht" hat.

Welche Folgerungen für das Gesellschaftsbild der Gymnasiallehrer kann man nun aus den analysierten Einstellungen zur Thematik "Schulreform" ziehen?

Jürgen Habermas hat vor Jahren "Zur Problematik der soziologischen Voraussetzungen und der sozialpolitischen

Absichten einer Schulreform" am Beispiel des Rahmenplanes Stellung genommen, die verschiedenen Schulsystementwürfe analysiert und nach den ihnen zugrunde liegenden Gesellschaftsmodellen gefragt. Er hat drei Schulsystementwürfe "idealtypisch stilisiert" und ihre entsprechenden Gesellschaftsmodelle herausgestellt ²⁰⁷⁾. Dem Schulaufbau des ersten Modells ist nach Habermas gekennzeichnet durch einen breiten Unterbau, in dem die große Mehrheit der Schüler unterrichtet wird, mit einem weit ausgebauten Mittel- und Berufsschulwesen darüber. Beide Stufen werden ergänzt durch einen schmalen "Oberbau". "Der gesamte Oberbau, von der Oberstufe des Gymnasiums an gerechnet, dient der Schulung einer schmalen Schicht von akademischen Spezialisten auf der einen, einer Elite von Führungspersonlichkeiten auf der anderen Seite. Die soziale Stellung ist jeweils durch eigenen Schulstatus ausgewiesen." ²⁰⁸⁾ Diesem grob skizzierten Schulmodell entspricht eine Gesellschaft, die streng hierarchisch gegliedert ist und in der die "großen Institutionen ein autoritäres Verhalten nahelegen, nämlich kraftvolle und gesinnungsstarke Entscheidungen Einzelner auf den oberen Rängen und unten eine intelligente Lenksamkeit der breiten Masse" ²⁰⁹⁾. Der Schulaufbau des zweiten Modells unterscheidet sich durch seine unbeschränkte Öffnung der Zugänge zu den weiterführenden Schulen. Zu diesem Schulmodell rechnet Habermas eine Gesellschaft, die sich durch weitgehende Nivellierung und Verbreitung liberaler Grundsätze auszeichnet. Im dritten Modell schließlich ist das Schulwesen so aufgebaut, daß "über den Zugang zu den weiterführenden Schulen allein nach Maßgabe der, mit den wirksamsten Mitteln pädagogisch geförderten, Bildungsfähigkeit und -willigkeit entschieden wird. Die Zugänge sind so weit geöffnet, wie es nach Geboten der sozialen Billigkeit nötig und ohne Senkung des Niveaus möglich ist ... Ein gehobener

Bildungsstandard setzt die Masse der Bevölkerung instand, die demokratischen Chancen der Kritik und Kontrolle wirksam zu machen. Zugleich ist es das ausgemachte Ziel der allgemeinen Schulbildung, Voraussetzungen zu schaffen, unter denen sich die Menschen, zumal für eine zweckschöpferische Verfügung über ihre arbeitsfreie Zeit, Autonomie erwerben können" 210). Dem entspricht eine Gesellschaft, die durch "widerstreitende Tendenzen zur Machtkonzentration auf der einen Seite, zur Ausdehnung politischer und sozialer Gleichheitsrechte auf der anderen" 211) gekennzeichnet ist.

Wenn wir die Schul-Vorstellungen unserer Probanden mit diesen drei Modellen vergleichen, dann sehen wir, daß die Mehrheit der Gymnasiallehrer für ein Schulsystem, in dem die höheren Schulen einer kleinen Minderheit vorbehalten bleiben sollen, plädiert, während die überwiegende Mehrheit niederere Schulen besucht. Ein kleinerer Teil der Probanden - vielleicht 15 - 25 %, eine exakte Quantifizierung ist nicht möglich - stimmt zumindest der Tendenz nach für das zweite Modell, während etwa 10 - 20 % sich für jenes dritte Schulmodell entscheiden würden, das sich nach Habermas am besten mit den Intentionen des Rahmenplans deckt 212).

Unsere Ergebnisse zeigen aber auch, daß die den Schulmodellen entsprechenden Vorstellungen vom Aufbau der Gesellschaft eine große Übereinstimmung mit denen der Habermas'schen Modelle aufweisen: die Mehrheit unserer Probanden wünscht eine Gesellschaft, die streng hierarchisch gegliedert ist, in der "kraftvolle und gesinnungsstarke Deaktionen Einzelner auf den oberen Rängen" 213) der Masse der Bevölkerung Verhaltensanweisungen erteilen.

Die Analyse der Einstellungen zur Schulreform hat gezeigt, daß die Mehrheit hessischer Gymnasiallehrer eine Reform, die die Schulstruktur verändern würde, ablehnt. Das hier sichtbar gewordene Gesellschaftsbild ist der Tendenz nach konservativ. Im Grunde hat sich die Einstellung der Gymnasiallehrerschaft zur Schulreform in den letzten 50 Jahren kaum geändert. Der Vergleich mit der Reichsschulkonferenz machte das besonders deutlich.

6. Einstellungssyndrom "Bürokratie - Verwaltung"

Adorno hat darauf hingewiesen, daß "nach deutschen Begriffen" ²¹⁴⁾ Kultur der Verwaltung entgegengesetzt ist. Eine Bestätigung hierfür fanden wir bereits in den Interviews: Die meisten Interviewten reagierten ablehnend, wenn die Rede auf Verwaltung und Bürokratie kam. Demgegenüber wurde die Sphäre der Kultur stets positiv bewertet. Sie wurde "ohne Rücksicht auf Funktionszusammenhänge in der Gesellschaft" ²¹⁵⁾ als autonomer Bereich angesehen. In den Gesprächen kam aber auch zum Ausdruck, daß sich die Aversion gegen Verwaltung auf die "Erlasse von oben" konzentrierte, besonders aber, wenn diese schulreformerische Maßnahmen zum Inhalt haben. Auf Grund dieser Interview-Befunde schien es uns sinnvoll, auch in der Hauptuntersuchung nach den Einstellungen zur Verwaltung zu fragen.

Neun statements sollten die Einstellungen zu diesem Komplex testen. Außer statement I 37 ("Nach den Schulgesetzen und -bestimmungen sieht es so aus, als ob die Schüler vor den Lehrern geschützt werden müßten") erschienen alle anderen nach der Extraktion im Faktor 3.

F a k t o r 3

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 70	Die verwaltete Schule macht den Lehrer zum Funktionär und erschwert ihm seine erzieherische Aufgabe.	-.78	2,0	1,6	1,9	1,4	1,9	1,8	.994	.078
II 60	Wegen der vielen Erlasse und Bestimmungen, die dem Lehrer seine Handlungsweise oft bis ins kleinste vorschreiben, ist seine Freiheit als Pädagoge oft sehr eingeschränkt.	-.66	3,1	2,1	3,6	2,2	2,8	2,1	.010	.629
I 59	Die Konferenzen sind oft pädagogisch belanglos, da in ihnen zu viele überflüssige Verwaltungsangelegenheiten besprochen werden.	-.56	1,9	1,5	1,9	1,7	1,8	1,5	.972	.997
II 42	Das pädagogische Gespräch zwischen Schüler und Lehrer wird durch die Priorität der Verwaltungsanforderungen bedauerlicherweise oft verhindert.	-.52	3,2	2,1	3,3	2,1	3,2	2,0	.600	.574
II 36	Wenn der Gymnasiallehrer 15 Wochenstunden zu erteilen hätte und weitgehend von den Lasten der Verwaltungsarbeit befreit werden könnte, dann wäre dem Gymnasium mehr geholfen als mit den vielen schulreformerischen Maßnahmen.	-.47	2,5	1,8	2,9	2,0	2,1	1,5	.002	.007

Die ersten vier statements des Faktors 3 haben relativ hohe Ladungen. In anderen Faktoren sind sie daher entweder überhaupt nicht oder nur schwach (mit niedrigen Ladungen) vertreten. Auch zeichnen sie sich durch altersunspezifische Votierungen aus, wie die Signifikanzberechnungen ergaben ²¹⁶).

In den statements "Die verwaltete Schule macht den Lehrer zum Funktionär und erschwert ihm seine erzieherische Aufgabe" (I 70), "Wegen der vielen Erlasse und Bestimmungen, die dem Lehrer seine Handlungsweise oft bis ins kleinste vorschreiben, ist seine Freiheit als Pädagoge oft sehr eingeschränkt" (II 60) und "Es zeugt von wenig Vertrauen zu den Lehrern, wenn ihr Verhalten durch eine Fülle von Erlassen und Bestimmungen reglementiert wird" (I 48) war eine Einstellung resümiert worden, die in den Interviews bereits spontan formuliert worden war. Die "verwaltete Schule", genauer: die ministeriellen Erlasse beschränken die Freiheit des Lehrers. Das Ausmaß der Reglementierung ist von der "Sache" her nicht gerechtfertigt, vielmehr muß man annehmen, daß der Wille der Schulpolitiker auf diese Weise den Lehrern oktroyiert werden soll .

Unsere Vermutung bestätigte sich: Alle drei statements erschienen in einem Faktor, die beiden ersten sogar mit hohen Ladungen (-.78 und -.66) und unmittelbar aufeinander folgend. Auch die hohe Zustimmungsquote zeigt, daß die Meinung, "von der Regierung allzusehr bevormundet zu werden", stark verbreitet ist.

Tabelle 58

I 70

Die verwaltete Schule macht den Lehrer zum Funktionär und erschwert ihm seine erzieherische Aufgabe.

Gruppe	Zustimmung				ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	54,7	24,2	8,3	3,4	3,1	2,9	3,1	0,3
N _j =104	100	56,7	23,2	9,6	4,8	1,9	1,9	1,9	-
N _ä =97	100	63,9	19,6	3,1	2,1	3,11	3,1	4,1	1,0

Tabelle 59

II 60

Wegen der vielen Erlasse und Bestimmungen, die dem Lehrer seine Handlungsweise oft bis ins kleinste vorschreiben, ist seine Freiheit als Pädagoge oft sehr eingeschränkt.

Gruppe	Zustimmung				ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	29,9	24,2	15,1	2,6	8,3	9,4	10,5	
N _j =104	100	22,1	21,2	15,4	1,9	8,7	16,3	14,4	
N _ä =97	100	39,2	21,6	11,3	3,1	6,2	8,2	10,4	

Tabelle 60

I 48

Es zeugt von wenig Vertrauen zu den Lehrern, wenn ihr Verhalten durch eine Fülle von Erlassen und Bestimmungen reglementiert wird.

Gruppe	Zustimmung				ind.		Ablehnung			KA
	%	1	2	3	4	5	6	7		
N=384	100	46,4	21,6	10,7	7,3	2,6	4,7	6,5	0,2	
N _j =104	100	41,3	22,1	6,7	6,7	1,9	8,7	11,5	1,1	
N _a =97	100	61,9	20,6	7,2	6,2	2,1	1,0	1,0	-	

Sehr viele Kommentare zeichnen sich durch ihre "Affektgeladenheit" aus. Diese richtet sich sowohl gegen die Politiker, die Urheber der Gesetze, Verordnungen und Erlasse, als auch gegen juristische Formulierungen. Die "vielen Erlasse" werden sogar mit der "Nivellierungstendenz" in Verbindung gebracht: der schwache Schüler werde immer mehr gestützt. Ein Befragter drückt das sehr drastisch aus: "Die staatliche und juristische Unterstützung der Dünnbrettbohrer sollte wegfallen!" ²¹⁷⁾ Die anderen Gymnasiallehrer, die vorzugsweise abgelehnt haben, kommentieren u. a. folgendermaßen: "In einer arbeitsteiligen, hochdifferenzierten Gesellschaft geht es nicht ohne Organisation und Verwaltung." ²¹⁸⁾ Einige begründen die detaillierten Bestimmungen mit der Annahme, viele Kollegen brauchten diese speziellen Handlungsanweisungen, da sie nicht bereit wären, Verantwortung zu übernehmen ²¹⁹⁾.

Tabelle 61

I 59

Die Konferenzen sind oft pädagogisch belanglos, da in ihnen zu viele überflüssige Verwaltungsangelegenheiten besprochen werden.

Gruppe	Zustimmung					Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	61,2	16,7	9,6	4,2	2,6	2,9	2,6	0,2
N _J =104	100	67,3	13,5	6,7	2,9	2,9	3,8	1,9	1,0
N _H =97	100	64,9	16,5	8,2	5,2	-	-	5,2	-

Auffallend ist hier die einheitliche Votierung. Man ist einmütig der Meinung, in den Konferenzen würden zu viele Verwaltungsangelegenheiten besprochen. Der Mittelwert der Gesamtstichprobe bei diesem statement ist der kleinste der gesamten Untersuchung, d. h., die Zustimmungssintensität ist außerordentlich stark ²²⁰⁾. In den Kommentaren wird darauf hingewiesen, daß die Fach- und Klassenkonferenzen ergiebiger seien als die allgemeinen Konferenzen. Andere Probanden meinen, in der Person des jeweiligen Direktors die Ursache für die Belanglosigkeiten in vielen Konferenzen zu sehen.

In einem der Interviews äußerte ein älterer Lehrer: "Die Behörden müßten nicht nur nach politischen Gesichtspunkten zusammengesetzt sein, sondern hier müßte mehr der Sachverstand walten." ²²¹⁾ Der dabei anklingende Verdacht des parteipolitischen Nepotismus sollte im statement "Der Besetzungsmodus der Schulleiterstellen sollte mehr als bisher von pädagogisch-fachlichen als von Verwaltungsqualifikationen abhängig gemacht werden" (II 22) getestet werden.

Tabelle 62

II 22

Der Besetzungsmodus der Schulleiterstellen sollte mehr als bisher von pädagogisch-fachlichen als von Verwaltungsqualifikationen abhängig gemacht werden.

Gruppe	Zustimmung				ind.		Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	46,4	18,5	9,1	13,7	4,2	3,2	4,9	
N _j =104	100	42,3	16,3	5,8	10,6	7,7	4,8	12,5	
N _ä =97	100	55,7	23,7	9,3	8,2	2,1	1,0	-	

Es zeigte sich, daß viele Befragte einen solchen Verdacht hegten. Obwohl im statement "parteipolitische Auswahlkriterien" nicht genannt sind, wurden sie doch bei über 50 % der sehr zahlreichen Kommentare aufgeführt. Ein junger Germanist hat seinem Kommentar zufolge bisher keinen Direktor kennengelernt, der auf Grund von fachlicher oder Verwaltungsqualifikation Direktor geworden ist. "Ich kenne nur Direktoren, die auf Grund ihres Parteibuches ihr Amt erhielten" ²²²⁾, meint er resignierend.

Andere sind der Ansicht, der parteipolitische Nepotismus habe sich besonders in Hessen ausgebreitet: "Besonders drückend und beinahe charakterlich pervertierend ist die Tatsache, daß in Hessen fast nur noch die Parteizugehörigkeit als Voraussetzung für den Aufstieg zählt." ²²³⁾

Die Unterstellung seitens einer Probandenmehrheit, daß das politische Auswahlkriterium eine Negierung der anderen Kriterien notwendig impliziere, deutet auch auf die schon erwähnte negative Einstellung gegenüber dem politisch tätigen Menschen hin. Noch immer ist derjenige, der politisch aktiv ist, zunächst einmal für andere Funk-

tionen diskreditiert. Dies trifft in besonderem Maße für den Status eines Gymnasialdirektors zu, der vor allem nach seinen "menschlichen Qualitäten" ²²⁴⁾ beurteilt werden sollte. Auf keinen Fall dürfen "sachfremde Gesichtspunkte" ²²⁵⁾, z. B. politische, eine Rolle spielen.

Die Analyse der Einstellungen zeigte, daß viele Befragte der Ansicht sind, die Verwaltungsbürokratie der Schule stehe im Dienst schulpolitischer Zwecke. Man mißtraut deshalb der Verwaltung, da durch sie die Schulreform "verordnet" wird, die die Lehrer nicht wollen.

Werner Loch und Jakob Muth sind in diesem Zusammenhang der Ansicht, das Mißtrauen gegenüber der Schulverwaltung sei durchaus berechtigt. Das angeblich demokratische Verwaltungssystem enthalte "ein Moment totalitärer Herrschaft ..., ausgeübt von einer kaum kontrollierten, mehr oder weniger anonymen Gruppe mittlerer bis höherer Verwaltungsbeamter, die heute mit erstaunlicher Selbstherrlichkeit bestimmt, was in der Schule zu geschehen hat ... Dieser Zustand einer hypertrophen Juridisierung und Bürokratisierung der 'verwalteten Schule' (...) wird zwar schon seit geraumer Zeit beklagt, aber nicht ernsthaft und vor allem nicht wirkungsvoll bekämpft" ²²⁶⁾. Horst Rumpf sieht in der "administrativen Verstörung der Schule" ²²⁷⁾ die Hauptursache für die heutige "Schulmisere" überhaupt.

In den Kommentaren war von der angeblich "totalitären Herrschaft" der Schulverwaltung nicht die Rede. Die Aversionen gegen Verwaltung waren vor allem mit Aversionen gegen Schulreform verbunden. Die in den Interviews sichtbar gewordene Antinomie zwischen Kultur und Verwaltung konnte in den Ergebnissen der Hauptuntersuchung nicht explizit nachgewiesen werden. Das "Einstellungssyndrom Verwaltung" muß also in unserem Fall vor allem als Ergänzung zum "Schulreform-Syndrom" angesehen werden. Horst Rumpfs Aussagen über den Zusammenhang zwischen

Schulreformen und Bürokratieeinstellungen können wir dagegen bestätigen ²²⁸⁾.

7. Einstellungen zum Themenbereich Wirtschaft und Schule

Als weitere Determinante für das Gesellschaftsbild sollten die Einstellungen zu wirtschaftlichen Bereichen untersucht werden. Es wurden insgesamt zehn statements formuliert, die zum einen Teil allgemein wirtschaftliche Probleme beinhalten, zum anderen die "Einbeziehung der Wirtschaft in den Bildungsraum Gymnasium" betreffen. Die Faktorenanalyse brachte eine Einstellungsdimension zum Vorschein, die vor allem von statements der letzten Gruppe konstituiert wird. Die anderen statements traten nicht mehr geschlossen in einem Faktor auf. Sie verteilten sich in der Hauptsache auf den Elite-Faktor 21 (Syndrom der geistigen Werte) ²²⁹⁾ und den Faktor F 4, der Einstellungen zur Sexualität beinhaltet ²³⁰⁾. Es kann daher vermutet werden, daß ein "wirtschaftliches Einstellungssyndrom" bei dieser Personengruppe nicht existiert oder daß es in seiner Ausprägung zu schwach ist, als daß es als selbständige "Dimension" erscheinen kann.

Schaut man sich den Inhalt der hochladigen statements des Faktors 2 an, dann ist in allen mehr oder weniger die Rede von der Einbeziehung wirtschaftlicher Themen in den Bildungskanon des Gymnasiums. Man kann das im Faktor 2 enthaltene Syndrom als Frage formulieren: Inwieweit sind Gymnasiallehrer bereit, "der Wirtschaft" im weitesten Sinne im Gymnasium Raum zu gewähren? ²³¹⁾

F a k t o r 2

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
II 75	Vorträge von Wirtschaftlern in unseren Gymnasien sollten in vermehrtem Maße gehalten werden, denn die Schule muß mehr und mehr sich den wirtschaftlichen Problemen zuwenden.	.77	3,6	2,0	3,5	2,1	3,8	2,0	.386	.866
II 44	In den Lehrplänen der Höheren Schulen sollten in stärkerem Maße als bisher Themen wirtschaftlichen Inhalts enthalten sein.	.77	3,4	1,9	3,0	1,9	3,4	1,9	.077 (.004)	.896
II 74	Bei der Formulierung des gymnasialen Bildungszieles sollte mehr als bisher auf die Wünsche der Wirtschaft Rücksicht genommen werden.	.72	4,3	1,9	4,2	2,0	4,4	2,0	.571	.827
II 23	Anstatt der alten Sprachen sollte in unseren Gymnasien ein Fach Wirtschaftskunde eingeführt werden.	.47	5,2	2,0	5,0	2,1	5,6	2,0	.045 (.02)	.436
II 70	In den Zeiten des Wahlkampfes würde ich mich als Direktor darum bemühen, Vertreter der einzelnen Parteien in die Schule einzuladen und sie vor der Oberstufe sprechen zu lassen.	.31	2,8	2,2	2,9	2,5	2,8	2,2	.930	.559

Die höchste Zustimmung erhielt das statement "In den Lehrplänen der höheren Schule sollten in stärkerem Maße als bisher Themen wirtschaftlichen Inhalts enthalten sein" (II 44). Dies ist auch jenes statement, das von allen "Wirtschafts-statements" des Faktors 2 die schwächste Form der Einbeziehung wirtschaftlicher Bildungsgehalte fordert; in allen anderen wird diese Forderung mit viel mehr Nachdruck erhoben.

Tabelle 64

II 44

In den Lehrplänen der höheren Schule sollten in stärkerem Maße als bisher Themen wirtschaftlichen Inhalts enthalten sein.									
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	20,3	19,5	21,6	8,9	8,3	14,1	7,3	
N _j =104	100	27,9	23,1	18,3	7,7	4,8	11,5	6,7	
N _a =97	100	16,5	17,5	27,8	9,3	6,2	13,4	9,3	

Ein Fünftel der Probanden stimmt mit großen Einschränkungen (Markierung bei 3) zu. Diese Befragten wollen, wie die Kommentare zeigen, vor allem die Stoffpläne für das Oberstufenfach Gemeinschaftskunde um mehr wirtschaftskundliche Themen erweitert wissen²³²⁾. Ähnlich wie bei den Votierungen zum Thema Bürokratie finden wir auch hier kaum Einstellungsunterschiede zwischen den Generationen; mit Ausnahme der statements II 44 und II 23²³³⁾. weisen alle anderen sowohl bei den Mittelwerten als auch bei den Varianzen keine signifikanten Unterschiede auf. Die Zustimmungsmenge von 61,4 % (Mittelwert = 3,37) bei diesem statement nimmt bei dem folgenden schon etwas ab, wie aus der folgenden Tabelle zu ersehen ist.

Tabelle 65

II 75

Vorträge von Wirtschaftlern in unseren Gymnasien sollten in vermehrtem Maße gehalten werden, denn die Schule muß mehr und mehr sich den wirtschaftlichen Problemen zuwenden.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung	
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	15,4	18,7	25,0	9,1	9,9	11,7	10,2
N _j =104	100	19,2	21,2	20,2	6,7	9,6	8,7	14,4
N _g =97	100	13,4	22,7	16,5	12,4	7,2	13,4	14,4

Die Mehrzahl der Probanden (59,1 %) stimmt diesem Postulat zu, sehr viele aber in einschränkender Weise (allein 25 % markierten bei 3). Selbst diejenigen, die sehr stark zustimmen, warnen vor einer Hypostasierung des ökonomischen Bereiches ²³⁴). Die ablehnenden Probanden verweisen auf die Wirtschaftsoberschulen ²³⁵), die sich von ihrem Selbstverständnis her diesen Problemen zuwenden müßten. Wie fern der "homo oeconomicus" dem gymnasialen Bildungsideal steht, geht aus folgendem Kommentar hervor: "Über dem Wirtschaftsdenken kommt der Mensch zu kurz!" ²³⁶)

Über die Grenze der Einbeziehung wirtschaftlicher Bildungselemente können die Meinungen über folgendes statement Auskunft geben:

Tabelle 66

II 74

Bei der Formulierung des gymnasialen Bildungszieles sollte mehr als bisher auf die Wünsche der Wirtschaft Rücksicht genommen werden.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung	
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	6,2	11,7	28,4	5,5	13,5	17,2	17,5
N _j =104	100	4,8	14,4	34,6	3,8	6,7	15,4	20,3
N _H =97	100	8,2	12,4	22,7	8,2	7,2	22,7	18,6

Die Ablehnungstendenz (Mittelwert 4,3) zeigt, die Mehrheit widersetzt sich dem, was Derbolav die "Humanisierung des 'ökonomischen Geistes' " genannt hat ²³⁷⁾.

Man ist der Meinung, daß mit der Hereinnahme von Elementen des "ökonomischen Wertbereiches" eine Umorientierung im gymnasialen Bildungsziel verbunden sei. Zum Vorschein kommt diese Einstellung bei der im folgenden statement formulierten Alternative: Latein bzw. Griechisch oder Wirtschaftskunde.

Tabelle 67

II 23

Anstatt der alten Sprachen sollte in unseren Gymnasien ein Fach Wirtschaftskunde eingeführt werden.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	4,7	9,6	8,3	12,0	10,2	13,8	41,1	0,3
N _j =104	100	10,6	7,7	6,7	13,5	12,5	8,7	40,3	-
N _H =97	100	2,1	11,3	9,3	5,2	5,2	14,4	51,5	1,0

Nur 22,6 % unserer Stichprobe entscheiden sich der Tendenz ihrer Votierung nach für das Fach Wirtschaftskunde. Aus den Kommentaren geht allerdings hervor, daß selbst diejenigen, die zugestimmt haben, eine generelle Abschaffung des Faches Latein nicht wünschen ²³⁸⁾.

Die in der Alternative Latein - Wirtschaftskunde (vgl. statement II 23) zutage getretene Antinomie zwischen "Geist" und "oikos" oder zwischen "Innerem" und "Äußerem" verweist ideengeschichtlich auf Humboldt, der "in der bedingungslosen Überordnung des 'Inneren' über das 'Äußere' " ²³⁹⁾ die *conditio sine qua non* für den "homo humanus" ansah; dieses "Innere" sei als eine "von der Welt sich distanzierende Existenz" ²⁴⁰⁾ aufzufassen. Mit dieser Gegenüberstellung hat sich die Humanitätsbewegung - nach Theodor Litt - in einen immer stärker werdenden Gegensatz zur wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entwicklung gebracht. Die moderne Welt - meint Litt - "ist die Inkarnation jenes 'gewöhnlichen Geschäftslebens', durch dessen Banalitäten sich Humboldts nach Höherem trachtender Geist so peinlich angeödet fühlte. In ihr ist die Rangordnung, durch welche er das Verhältnis von 'Äußerem' und 'Innerem' geregelt sehen wollte, recht eigentlich auf den Kopf gestellt" ²⁴¹⁾.

Bei Niethammer erfährt der Begriff "das Äußere" eine weitere Präzisierung, er versteht unter "Äußerem" die "vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbefleiß" ²⁴²⁾, und er stellt nach Litt einer Erziehung zur Humanität eine solche zur "Animalität" gegenüber ²⁴³⁾.

Bei allen Zugeständnissen, die Gymnasiallehrer dem wirtschaftlichen Bereich einräumen, bleibt die Superiorität des "Inneren" und damit die Dominanz des humboldtschen Bildungsideals im Bewußtsein der Mehrheit der Gymnasiallehrer gewahrt.

8. Einstellungen zur Sexualität

Nach Herbert Marcuse sah Sigmund Freud in der Beschränkung und Verdrängung sinnlicher Triebwünsche eine Voraussetzung für Kulturentwicklung: "Weil die Menschen zu schwach und die menschliche Umwelt zu karg und grausam ist, werden von Anfang an Triebverzicht und Triebunterdrückung zu Grundbedingungen für all die unlustvolle Arbeit, die Versagungen und Verzichtete, die als repressiv verwandelte Triebenergie den kulturellen Fortschritt überhaupt möglich machen. Das Lustprinzip muß durch das 'Realitätsprinzip' ersetzt werden, wenn die Menschengesellschaft von der Tierstufe zur Stufe des Menschenwesens fortschreiten soll." ²⁴⁴⁾ Dieses "Realitätsprinzip" - das "Prinzip produktiver Entsagung" ²⁴⁵⁾ -, das die Gesellschaft durch Verzicht und Sublimierung dem Individuum auferlegt, stellt die "gesellschaftliche Komponente" der Sexualität dar. Sexualität ist also nicht lediglich ein biologisch zu verstehendes "Instinktverhalten" des einzelnen Menschen, sondern ebenso ein gesellschaftliches Phänomen ²⁴⁶⁾.

Herbert Marcuse nimmt an der Freudschen Theorie eine Korrektur vor, indem er das "repressive Realitätsprinzip" nicht als Absolutum auffaßt, sondern es vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung und ganz besonders unter dem Aspekt des gesellschaftlichen "Fortschritts" sieht. Hiernach ist die repressive Triebverwandlung weder "naturnotwendig noch geschichtlich unabänderlich". Ihre Grenze erreicht sie, "nachdem Triebunterdrückung und Fortschritt ihre geschichtliche Funktion erfüllt ... haben, und die freie Gesellschaft für alle zur realen Möglichkeit geworden ist. Das repressive Realitätsprinzip wird überflüssig im gleichen Maß, in dem die Kultur einer Stufe sich nähert, auf der die Beseitigung einer Lebensweise, die die Triebunter-

drückung selbst erzwang, eine realisierbare geschichtliche Möglichkeit geworden ist" ²⁴⁷). Mit anderen Worten: das Prinzip Triebunterdrückung kann in einer nicht-industriellen Gesellschaft notwendig sein für ihren Fortschritt, es kann aber auch in einer hochindustriellen Gesellschaft, in der z. B. die Arbeitszeit auf ein Minimum reduziert ist, veralten.

Das bedeutet für unser Problem: an Einstellungen zur Sexualität können allgemeine gesellschaftliche Vorstellungen transparent werden, oder anders ausgedrückt: Einstellungen zur Sexualität können als Konstituens für das Gesellschaftsbild herangezogen werden. Zur Ermittlung des Konstituentienbereiches Sexualität haben wir uns vorwiegend auf Fragen zur Sexualpädagogik beschränkt. Wenn Sexualität ein gesellschaftliches Phänomen ist, dann muß Erziehung - so meinen wir - sich dessen annehmen. Wieweit Gymnasiallehrer sich dieser Aufgabe bewußt sind und wie sie sich allgemein in der Schule und im Unterricht zum Phänomen Sexualität stellen, sollte mit Hilfe der im folgenden zu diskutierenden statements expliziert werden.

Die Faktorenanalyse brachte neben der sexualpädagogischen Einstellungsdimension, die durch den Faktor 27 repräsentiert ist, eine zweite Dimension hervor, die durch statements gekennzeichnet ist, in denen Sexualität mehr mit Askese-Haltungen und sexueller Repressivität in Beziehung gebracht wird. Diese Dimension kann aber als inhaltliche Ergänzung der anderen angesehen werden.

a) Sexuelle Aufklärung in der Schule

Wie schon angedeutet, kann die vom Faktor 2 repräsentierte Einstellungsdimension mit "Sexuelle Aufklärung in der Schule" umschrieben werden. Die statements mit

sexualpädagogischem Inhalt weisen eine entsprechend hohe Ladung auf (II 47 bis I 42), andere, die das Problem nur streifen, eine bedeutend niedrigere.

Das statement "Eine Diskussion über Sexualität in Schülerzeitungen ist der sexuellen Aufklärung der Jugend förderlich. Sie sollte man als Lehrer unterstützen." (II 47) ist mit Ladungsgrößen größer als .25 nur in diesem Faktor 27 vertreten, d. h., sein Inhalt repräsentiert in ziemlich "reiner" Form die Dimension dieses Faktors.

Tabelle 68

II 47

Eine Diskussion über Sexualität in Schülerzeitungen ist der sexuellen Aufklärung der Jugend förderlich. Sie sollte man als Lehrer unterstützen.									
Gruppe		Zustimmung			ind.			Ablehnung	
		%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	8,1	10,4	14,6	7,0	13,0	33,9	33,9	
N _j =104	100	15,4	13,5	14,4	3,8	11,5	11,5	29,9	
N _ä =97	100	5,2	6,2	9,3	6,1	11,3	13,4	48,5	

Auffallend ist die sehr heftig ablehnende Reaktion bei den älteren Gymnasiallehrern. Fast die Hälfte (48,5 %) markiert bei der höchsten Ablehnungsstufe. Diese altersspezifischen Reaktionen finden wir bei sämtlichen statements, die sich auf Sexualität beziehen. Die Mittelwertunterschiede sowohl der statements bei F 27 als auch bei F 4 sind alle sehr signifikant. Schon hieraus können wir schließen, daß ältere Lehrer in weit stärkerem Maße als jüngere Sexualität im Bereich der Schule tabuieren.

F a k t o r 27

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
II 47	Eine Diskussion über Sexualität in Schülerzeitungen ist der sexuellen Aufklärung der Jugend förderlich. Sie sollte man als Lehrer unterstützen.	.64	4,8	2,1	4,4	2,3	5,5	1,9	.000	.087
II 56	An zwei hessischen Gymnasien wurde von seiten der Schülerzeitungsredaktionen eine schriftliche Befragung der Schüler über ihr sexuelles Verhalten durchgeführt. - Es ist durchaus gerechtfertigt, daß die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse in den Schülerzeitungen unterblieben ist.	-.57	2,5	2,1	3,4	2,4	1,8	1,5	.000	.000
I 42	Aufklärung über Sexualität sollte ähnlich wie in Schweden als besonderes Fach in der Schule eingeführt werden.	.52	4,5	2,3	3,9	2,3	4,9	2,3	.002	.987
II 26	Sittliche Gesetze sollten in der Auseinandersetzung um das Sexualproblem Prioritätscharakter haben.	-.35	2,6	1,9	3,3	2,1	2,1	1,6	.000	.066

Den Kommentaren konnte entnommen werden, daß die statements über Sexualität auch affektive Reaktionen hervorgerufen haben. So schreibt ein Proband: "Was soll die ständige Betonung des Sexus in dieser Umfrage? Wie man sieht, braucht der Fortpflanzungsvorgang noch nicht erlernt zu werden, weitere diesbezügliche Fragen werde ich nicht beantworten!" 248)

Im übrigen wird in den Kommentaren auf den großen Altersunterschied bei den Schülerzeitungslesern (vom Sextaner bis zum Oberprimaner) aufmerksam gemacht. Es folgen Hinweise auf die "Unreife" vieler Schüler und schließlich Warnungen vor dem möglichen Zwang zur Nachahmung, den detaillierte Ergebnisse über sexuelles Verhalten auf Schüler ausüben könnte.

Auffallend ist bei den zustimmenden Probanden, daß sie oft ihre Einschränkung mit den gleichen Argumenten belegen wie die ablehnenden, vor allem was die Berücksichtigung der Altersstufen betrifft 249).

Tabelle 70

II 56

An zwei hessischen Gymnasien wurde von seiten der Schülerzeitungsredaktionen eine schriftliche Befragung der Schüler über ihr sexuelles Verhalten durchgeführt. - Es ist durchaus gerechtfertigt, daß die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse in den Schülerzeitungen unterblieben ist.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung	
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	52,6	12,2	7,0	9,4	3,1	6,5	9,2
N _j =104	100	34,6	13,5	7,7	9,6	4,8	11,5	18,3
N _h =97	100	71,1	9,3	5,2	7,2	2,1	1,0	4,1

Die Heftigkeit der Zustimmung ist bei den älteren Probanden doppelt so stark wie bei den jüngeren. Jene sind es auch in der Hauptsache, die die biologisch-triebhaftere Seite der Sexualität herausstellen und negativ bewerten. Man meint, daß das "Hochspielen des Sexus meist von Ungeistigen betrieben" ²⁵¹⁾ wird, d. h., die "geistig höher stehenden" Menschen würden der Sexualität nicht jene Bedeutung beimessen, wie wir sie bei den "Ungeistigen" beobachten, die in besonderem Maße einem "verantwortungslosen Sichausleben" ²⁵²⁾ zuneigen.

Die Einstellungen in der "Kontrastgruppe" zeichnen sich durch größere Offenheit aus. "Warum Realitäten totschweigen?" ²⁵³⁾, fragt ein jüngerer Gemeinschaftskundelehrer. Ein anderer kommentiert: "Man kann gewisse Ablehnungsgründe anerkennen. Doch bleibt dem Schüler die fatale Erfahrung, daß man ihm wieder das vorenthält, was ihm zur Lebensbewältigung wichtig erscheint." ²⁵⁴⁾ Die diese Einstellungsrichtung vertretenden Probanden machen knapp 20 % (18,8 %) aus.

Tabelle 71

I 42

Aufklärung über Sexualität sollte ähnlich wie in Schweden als besonderes Fach in der Schule eingeführt werden.										
Gruppe	Zustimmung				ind.		Ablehnung			
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA	
N=384	100	13,0	13,8	16,4	4,7	8,1	11,2	32,6	0,2	
N _j =104	100	22,1	13,5	18,3	3,8	7,7	11,5	23,1	-	
N _ä =97	100	9,3	14,4	12,4	4,1	4,1	12,4	42,3	1,0	

Eine "zweigipflige" Verteilung kommt durch die intensive Ablehnung zustande, die das statement bei einem Drittel aller Probanden erfährt; dieses Drittel lehnt auch die Einführung eines sexualpädagogischen Unterrichtsfaches strikt ab.

Die Probanden verhielten sich dem statement I 42 gegenüber sehr kommentarfreudig. In der Vielzahl der Kommentare zeichnen sich drei Begründungsgruppen ab. Eine Gruppe umfaßt diejenigen Meinungen, die vorzugsweise mit Einschränkungen ablehnen (Markierung bei "5" und teilweise auch bei "6"). In ihnen wird die Ansicht vertreten, daß sexuelle Aufklärung zwar in der Schule vonnöten sei, diese aber in den Fächern Biologie, Deutsch, Gemeinschaftskunde und Religion geschehen könnte ²⁵⁵). In der Institutionalisierung eines gesonderten Faches sehen diese Lehrer eine "Hypostasierung des Gegenstandes". Dadurch würde die Aufmerksamkeit vieler Schüler oft viel zu früh auf den sexuellen Bereich gelenkt.

Eine zweite Gruppe lehnt das statement gänzlich ab. Diese Probanden sind der Ansicht, daß sexuelle Aufklärung eine Sache des Elternhauses sei und nicht der Schule ²⁵⁶). Einige meinen, das Beispiel Schweden sollte doch abschrecken ²⁵⁷). Bei der Erwähnung der schwedischen Einheitsschule an anderer Stelle ²⁵⁸) trafen wir bei einer Gruppe von Probanden - es waren vorzugsweise Ältere - auf manifeste Antipathien sowohl gegenüber der schwedischen Schulkonzeption der Einheitsschule als auch gegenüber den schwedischen gesellschaftlichen Verhältnissen im allgemeinen. Diese Anti-Schweden-Einstellung kann ihre Ursache in der Einstellung gegenüber der vermeintlichen sexuellen Libertinage in Schweden haben. Da, wie bei der Interpretation des Faktors 4 noch gezeigt werden wird, sexuelle Askese als Verhaltensideal im Bewußtsein der Mehrheit dominiert, diese aber in der schwedischen Sexualerziehungskonzeption ziemlich unbedeutend ist, so wird häufig in generalisierender Weise

die gesamte schwedische Bildungskonzeption abgelehnt. Die "schwedischen Verhältnisse" werden so von vielen Gymnasiallehrern für nicht nachahmungswürdig deklariert ²⁵⁹).

Als dritte Gruppe wären die zustimmenden Probanden zu nennen. Sie verweisen auf die mangelhafte Aufklärung des Elternhauses und sehen in der schulischen Aufklärung einen bedeutenden Vorzug gegenüber einer Aufklärung "durch die Straße" ²⁶⁰). Ein jüngerer Gemeinschaftskundelehrer nimmt sehr ausführlich Stellung:

"Aufklärung müßte m. E. sachliche Orientierung sein, und zwar so rückhaltlos, wie es vom Jugendlichen gewünscht wird. Die Schwierigkeiten scheinen mir etwa folgende zu sein:

1. Die Tabuierung dieses Bereiches in der offiziellen Öffentlichkeit einerseits und eine größere Offenheit - oder wie man es nennen will - in der nichtoffiziellen Öffentlichkeit. Einerseits erfährt der Jugendliche viel, andererseits darf nicht darüber gesprochen werden.
2. Der unterschiedliche Entwicklungsstand von Jugendlichen einer Klasse. Information muß auch auf Informationsbereitschaft stoßen und sinnvoll verarbeitet, d. h., z. B. versachlicht werden können.
3. Mit der Aufklärung ist einiges, aber m. E. nicht das Entscheidende getan. Sexualerziehung kann doch nur im Rahmen der Gesamterziehung zur Mündigkeit erfolgreich sein. Es ist die Frage, ob die Schule einen zureichenden Erziehungseinfluß, nicht einen obrigkeitlich institutionalisierten, besitzt." ²⁶¹)

Dieser Gymnasiallehrer befürwortet zum einen die in der sexuellen Aufklärung enthaltene Erziehungsintention zur Mündigkeit und damit zur Rationalität ²⁶²); zum anderen sieht er zugleich den gesellschaftlichen Bezug eines Sexualunterrichtes in der Schule, der von der Mehrheit seiner Kollegen negiert wird.

Das statement "Sittliche Gesetze sollten in der Auseinandersetzung um das Sexualproblem Prioritätscharakter haben" (II 26) ist in diesem Faktor (F 27) nur mit einer Ladung von -.35 vertreten, im anderen allerdings (F 4) mit einer weit höheren Ladung (-.50). Wir wollen deshalb an dieser Stelle auf eine ausführliche Interpretation verzichten.

Otto Brüggemann, der "sexuelle Autoritätskonflikte an Gymnasien" ²⁶³⁾ untersuchte, verwies u. a. auf die "verschwommenen Prinzipien", die von seiten der Schule bei der Beurteilung sexuellen Verhaltens von Schülern angewandt würden. Man ginge in dieser Beurteilung vor allem von dem undefinierten Kriterium "sittliche Ordnung" aus, das von Schülern nicht akzeptiert werde.

Nach Brüggemann werden in deutschen Gymnasien Erscheinungen normaler Pubertätsentwicklung und harmlose sexuelle "Verfehlungen" sehr hart bestraft, meistens mit Schulverweis ²⁶⁴⁾. Die Schule versuche, "die Fassade einer offiziellen Moral aufrechtzuerhalten, von der jeder weiß, daß die Schüler sie nicht ernst nehmen. Dadurch kommt sie als Erziehungsmacht in den Anschein des Unduldsam-Heuchlerischen ..." ²⁶⁵⁾ - "Die hier von den Schulen vertretene Moral ist nach den historischen und soziologischen Voraussetzungen eine bürgerliche Moral, streng genommen die Sexualmoral der oberen Schichten des deutschen Bürgertums. Während aber die Jugend sich weitgehend von der bürgerlichen Sexualmoral direkt oder indirekt emanzipiert hat (und zwar ohne Rücksicht auf ihre eigene soziale Position), ist die Schule auf Grund der gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht nur sachlich durch Gesetz und Recht, durch Dienstvorschrift und Schulordnung, sondern gerade auch personal durch die soziale Zugehörigkeit der Lehrer und Schulleiter zu eben dieser Schicht (...) der bürgerlichen Moral verpflichtet. Man kann geradezu sagen, die Schule wird im Falle eines sexuellen Konflikts zum vollziehenden Organ der bürgerlichen Moralordnung." ²⁶⁶⁾

Brüggemann kommt zu dem Ergebnis, daß das deutsche Gymnasium sich durch einen Mangel an "sexualpädagogischem Geleit" ²⁶⁷⁾ auszeichnet, daß bei Lehrern Sexualunterricht weitgehend abgelehnt wird, ja häufig eine "Verdrängungsreaktion" zu beobachten sei ²⁶⁸⁾.

Die Ursache für dieses Verhalten des Lehrers kann in seiner "déformation professionnelle" ²⁶⁹⁾ liegen. Theodor W. Adorno versteht darunter ein vorwiegend durch die Berufstätigkeit geprägtes Verhalten. Ein auf die "sittliche Ordnung" verpflichtetes Verhalten, das daher zur erotischen Askese genötigt ist, wird seinen Niederschlag in bestimmten "Charakterzügen" finden. Adorno gibt hierfür Beispiele aus der Literatur der Jahrhundertwende. In den Romanen und Stücken jener Zeit "erscheinen die Lehrer vielfach als erotisch besonders repressiv, so bei Wedekind; als verkrüppelt gerade auch als Geschlechtswesen. Dies Bild des quasi Kastrierten, wenigstens erotisch Neutralisierten, nicht frei Entwickelten; das von Menschen, die in der erotischen Konkurrenz nicht vollgenommen werden, deckt sich mit der wirklichen oder vermeintlichen Infantilität des Lehrers" ²⁷⁰⁾.

Wenn sich auch inzwischen die "imago des Lehrers" ²⁷¹⁾ geändert haben dürfte, bestimmte Strukturen des "alten Bildes" - so z. B. das "Askese-Ideal" - sind noch immer zu erkennen. Im folgenden Kapitel wird hierauf einzugehen sein.

b) Tabuierung der Sexualität und Askese
(Askese versus sexuelle Freiheit)

Die statements des Faktors 4 beziehen sich vornehmlich auf die Themen "Sexuelle Askese" und "Sittliche Werte". Diejenigen mit hohen Ladungen (I 64 - II 37) beschäftigen sich fast ausschließlich mit der sexuellen Askese bzw. mit der sexuellen Freiheit. Die durch den Faktor 4 repräsentierte Einstellungsdimension kann man also mit "Askesedenken" verbalisieren, das sehr stark durch die Dichotomien Trieb - Geist oder Natur - Kultur determiniert ist.

Tabelle 72

I 64

Sexuelle Enthaltsamkeit bis zur Ehe sollte nach wie vor im Unterricht des Gymnasiums als Ideal menschlichen Zusammenlebens hingestellt werden.									
Gruppe		Zustimmung			ind.			Ablehnung	
	%	1	2	3	4	5	6	7	
N=384	100	30,7	12,5	11,5	14,1	7,8	8,9	14,5	
N _j =104	100	20,2	9,6	11,5	13,5	5,8	12,5	26,9	
N _a =97	100	42,3	14,4	11,3	12,4	6,2	6,2	7,2	

In den Meinungen vieler Befragter wird eine Ablehnung "vorehelichen Geschlechtsverkehrs" sichtbar. Ältere stimmen dabei der entsprechenden Formulierung (I 64) viel häufiger zu als Jüngere (68 % : 41,3 %).

Im ganzen gesehen finden wir in der Gruppe der jüngeren Probanden eine ablehnende Tendenz: für sie besitzt die sexuelle Enthaltsamkeit nicht mehr die Verbindlichkeit wie bei ihren älteren Kollegen.

Hinsichtlich der gesamten Stichprobe stimmen 54,7 % zu, 14 % sind in ihrer Einstellung indifferent und 31,2 % lehnen das statement ab.

Tabelle 73

F a k t o r 4

FB Nr.	statement	Ladg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 64	Sexuelle Enthaltsamkeit bis zur Ehe sollte nach wie vor im Unterricht des Gymnasiums als Ideal menschlichen Zusammenlebens hingestellt werden.	-.70	3,4	2,2	4,2	2,3	2,7	2,0	.000	.122
I 74	Der menschliche Geist ist u.a. auch dazu da, den Sexualtrieb in dem Rahmen zu halten, der für die Fortpflanzung des Menschengeschlechtes notwendig ist.	-.62	3,0	2,2	3,6	2,6	2,3	1,7	.000	.000
II 37	Die in unserer Gesellschaft sich immer stärker durchsetzenden sexuellen Freiheiten bedrohen die Institution der Familie.	-.58	3,2	2,1	4,0	2,3	2,5	1,8	.000	.025
II 40	Ich würde es nicht gerne sehen, wenn mein 12jähriger Sohn einen atheistischen Deutsch- und Sozialkundelehrer hätte.	-.53	3,4	2,4	4,2	2,6	2,4	1,9	.000	.004
II 26	Sittliche Gesetze sollten in der Auseinandersetzung um das Sexualproblem Prioritätscharakter haben.	-.50	2,6	1,9	3,3	2,1	2,1	1,7	.000	.066

F a k t o r 4 (Forts.)

[illegible]

In den Kommentaren derjenigen Probanden, die die sexuelle Enthaltsamkeit als Ideal anerkennen, wird zunächst darauf hingewiesen, daß die Zustimmung zu diesem statement von der Betonung auf "Ideal" abhängig gemacht worden sei ²⁷²). Ideale aber seien "Leitlinien, nicht Usus" ²⁷³), wie es ein Proband ausdrückte.

Die Praktiken der Sanktionierung sexueller "Fehlhandlungen" in Gymnasien, wie sie Brüggemann dargestellt hat, zeigen, daß in der Schulpraxis sexuelle Enthaltsamkeit häufig zum Gesetz wird. Man tut so, als ob der Schüler ein geschlechtsloses Wesen sei und deshalb für seine "Abartigkeiten" mit Relegierung bestraft werden müsse. Die Befürworter des Enthaltsamkeitsideals begründen weiterhin ihre Einstellung mit der womöglich größeren Gefährdung der Ehe durch die sexuelle Libertinage ²⁷⁴). Ein katholischer Altphilologe glaubt an den Zusammenhang zwischen sexueller Enthaltsamkeit und Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit: "Die 'erfahrenen' Schüler und Schülerinnen erkennen sittliche Normen, Gesetze und Institutionen, die Einschränkung und Unterordnung verlangen, nicht oder widerwillig an. Sie sind oft unehrlich und später unzuverlässige Staatsbürger." ²⁷⁵)

Bereits vor mehr als dreißig Jahren hat Heinrich Weinstock in einer Überbewertung des Geschlechtlichen "volkzerstörende" Gefahren erblicken wollen. Er war der Meinung, daß gerade das Gymnasium zur "Selbstbeherrschung und Zucht" im sexuellen Bereich erziehen sollte, denn das "verantwortungslose Sichausleben" fördere, nicht das "Volksbewußtsein" ²⁷⁶). Die von Weinstock formulierten Gedanken scheinen heute bei einigen Gymnasiallehrern noch immer virulent zu sein und können so als eine der Ursachen für die hier festgestellte Askese-Haltung angesehen werden.

Die das Enthaltensamkeitsideal ablehnenden Probanden (31,3 %) verweisen in den Kommentaren auf den utopischen Charakter dieses Postulats. Es sei zu unrealistisch, die Schule könne dem jungen Menschen damit keine Hilfe bei der Bewältigung seiner Probleme geben. "Diese unmögliche Forderung würde einen Riegel vorschieben, der den Schüler dem Zuspruch des Sexualpädagogen völlig entzieht." 277)

Wie ein Vergleich mit den Ergebnissen einer repräsentativen Umfrage zu diesem Einstellungskomplex zeigt, scheinen Gymnasiallehrer häufiger als der "durchschnittliche Bundesbürger" das Enthaltensamkeitsideal anzuerkennen 278).

Tabelle 74

I 74

Der menschliche Geist ist u. a. auch dazu da, den Sexualtrieb in dem Rahmen zu halten, der für die Fortpflanzung des Menschengeschlechtes notwendig ist.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	38,5	15,4	12,0	10,2	4,9	6,8	11,7	0,5
N _J =104	100	35,6	10,6	12,5	4,8	2,9	6,7	26,0	0,9
N _Ä =97	100	49,5	14,4	10,3	15,5	3,1	3,1	4,1	-

Beim Skalenwert "7" finden wir die größten Einstellungsdivergenzen zwischen den beiden Altersgruppen. Für viele jüngere Lehrer (35,6 %) ist Sexualität nicht primär auf Fortpflanzung bezogen und - wie aus den Kommentaren hervorgeht - wird als Selbstzweck durchaus anerkannt 279).

Im statement I 74 wird ein Standpunkt formuliert, nach dem Sexualität beschränkt bleiben soll auf die Funktion der Fortpflanzung ²⁸⁰⁾. Im Insistieren vieler Lehrer auf dieser Sexualmoral, die bei den Jugendlichen - nach Brüggemann - einen großen Bedeutungsverlust erlitten hat, liegt die Ursache mancher sexuellen Konflikte im Gymnasium. Besonders in ihrem sexuellen Verhalten orientieren sich die Jugendlichen um so mehr an von ihnen selbst aufgestellten Normen ("Selbstnormierung" ²⁸¹⁾), je intensiver eine Askese-Haltung gefordert wird.

Zwei Drittel der Probanden unserer Stichprobe möchten den Sexualtrieb mehr oder weniger auf die menschliche Fortpflanzung beschränkt wissen, wobei offenbar der "Geist" die Funktion eines "Regulators der Triebe" einnehmen soll. Diese noch ganz dem bürgerlichen Ideal der Sittlichkeit verpflichtete Einstellung der Gymnasiallehrer wird durch die sexuell gereinigten Unterrichtsstoffe begünstigt.

In der Reduzierung der Sexualität auf ihre Zeugungsfunktion wird ein "Recht auf Lust" ²⁸²⁾ geleugnet, wird jener Bereich jenseits der Zeugungsfunktion nicht beachtet, der z. B. von Kinsey zum zentralen Objekt seiner Forschungen gemacht wurde ²⁸³⁾.

Wie wir schon im vorigen Kapitel gesehen haben, tendieren Gymnasiallehrer dazu, alles Geschlechtliche vom Kind fernzuhalten. In diesem Kapitel wird vor allem deutlich, daß Gymnasiallehrer insbesondere an die gesellschaftlich negativen Auswirkungen denken, wenn sie die Folgen einer stets größer werdenden sexuellen Freiheit im Auge haben.

Tabelle 75

II 37

Die in unserer Gesellschaft sich immer stärker durchsetzenden sexuellen Freiheiten bedrohen die Institution der Familie.

Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung	
	%	1	2	3	4	5	6	7
N=384	100	27,9	20,3	14,1	9,6	7,3	19,4	10,4
N _j =104	100	22,1	12,5	9,6	9,6	10,6	14,4	21,2
N _a =97	100	41,2	26,8	8,2	9,3	2,1	7,2	5,2

Hinsichtlich der Votierungsstruktur bestehen zwischen den beiden statements I 74 und II 37 kaum Unterschiede, die allgemeine Tendenz ist zustimmend (Mittelwerte 3,0 bzw. 3,2) und jüngere Gymnasiallehrer unterscheiden sich von ihren älteren Kollegen in hochsignifikanter Weise; beim letzten statement ist die Ablehnung der jüngeren sogar intensiver als die Zustimmung (Mittelwert = 4,02). Die ablehnenden Probanden sehen - anders als die zustimmenden - keinen Zusammenhang zwischen größerer sexueller Freiheit und Bedrohung der Familie; im Gegenteil, sie sind der Ansicht, daß damit eine Stärkung der Institution Familie verbunden sei ²⁸⁴). Ein Proband weist so auf die besondere Stabilität der Familie hin, sie habe sich als "sehr dauerhaft" erwiesen ²⁸⁵).

Über die Argumente der zustimmenden Probanden läßt sich wenig Konkretes aussagen, da die seltenen Kommentare dieser Gruppe nur allgemeine Formulierungen wie "Diese (Familie - d. Verf.) ist von vielen Seiten her gefährdet" ²⁸⁶) enthalten.

Probanden, die der Meinung sind, die Institution Ehe könne durch die außereheliche sexuelle Libertinage gefährdet werden, messen entweder den sexuellen Beziehun-

gen innerhalb der Ehe große Bedeutung bei oder sehen die sexuelle Freiheit ganz allgemein als gesellschaftliche "Verfallserscheinung" an, die u. a. auch die Familie gefährde und bedrohe. Auf Grund des Kontextes dieses Faktors müssen wir annehmen, daß die Mehrheit der dem statement II 37 zustimmenden Probanden die "sozialisierte Sexualität" negativ bewertet. Genauso wie für viele Probanden der zunehmende Wohlstand der "Massen" eine Gefahr für die "geistige Elite" darstellt, kann auch die sexuelle Libertinage eine "gesellschaftsschädigende" Wirkung ausüben.

Tabelle 76

II 40

Ich würde es nicht gerne sehen, wenn mein 12jähriger Sohn einen atheistischen Deutsch- und Sozialkundelehrer hätte.									
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	38,5	9,4	8,1	13,5	1,8	6,0	22,4	0,3
N _J =104	100	27,9	10,6	3,8	11,5	1,9	10,6	32,7	1,0
N _A =97	100	54,6	9,3	8,2	15,5	1,0	5,2	6,2	-

Die Häufigkeiten in der höchsten Zustimmungskategorie beim Altersgruppenvergleich zeigen, daß es wiederum die älteren Gymnasiallehrer sind, die sich mehrheitlich gegen atheistisch eingestellte Kollegen aussprechen. "Ein solcher Lehrer hätte eine Menge wichtiger Aspekte einfach nicht im Blick" ²⁸⁷⁾, kommentiert ein Proband. Ein anderer schreibt: "Der gläubige Schüler könnte zu leicht in Konflikte gebracht werden." ²⁸⁸⁾

Bei denjenigen, die ablehnen, wird keinerlei Gefahr gesehen, sie kommentieren lakonisch: "Kein Problem bei Toleranz." 289)

Das statement II 40 war ursprünglich nicht dem Bereich der Sexualität zugeordnet, vielmehr glaubten wir, die Einstellungen gegenüber der "Verbindlichkeit christlicher Werte" damit erfassen zu können. Daß es nun mit einer relativ hohen Ladungszahl ausschließlich in diesem Faktor 4 erschien, läßt die Vermutung zu, daß zwischen Einstellungen gegenüber Atheismus und solchen zugunsten sexueller Repressivität Zusammenhänge bestehen. Auf Grund einer Analyse des Kontextes dieses Faktors müssen wir folgern: Es scheint die Meinung vorzuherrschen, Atheismus begünstige sexuelle Libertinage oder umgekehrt Religiosität fördere Askese. Belege für die zweite Behauptung sind aus der Literatur in Fülle bekannt 290). Auf den Zusammenhang zwischen Atheismus und sexueller Libertinage hat J. D. Unwin auf Grund eines breiten völkerkundlichen Materials hingewiesen 291). Da in unserem Fall sexuelle Freiheit von der großen Mehrheit der Probanden abgelehnt wird, ja die Unterdrückung jugendlicher Sexualität als wünschenswerte Voraussetzung einer erfolgreichen Erziehung angesehen wird, wird ein atheistischer Lehrer bei der Mehrheit seiner Kollegen auf geringes Verständnis stoßen. Für viele Gymnasiallehrer wird die Askese zum Mittel der Disziplin, letzthin zum Mittel der Herrschaft, wie aus den Berichten Otto Brüggemanns hervorgeht 292).

Tabelle 77

II 26

Sittliche Gesetze sollten in der Auseinandersetzung um das Sexualproblem Prioritätscharakter haben.									
Gruppe	Zustimmung			ind.			Ablehnung		
	%	1	2	3	4	5	6	7	KA
N=384	100	40,4	18,7	14,3	11,7	3,4	5,5	5,7	0,3
N _j =104	100	26,9	13,5	19,2	15,4	3,8	11,5	8,7	1,0
N _a =97	100	56,7	15,5	8,2	9,3	2,1	6,2	2,0	-

Die hohe Zustimmungsquote von 73,4 % bei einem Mittelwert von 2,6 weist darauf hin, daß "sittliche Gesetze" bei der Beurteilung sexueller Probleme eine wichtige Rolle spielen. Aus dem Kontext der Kommentare zu schließen, handelt es sich hierbei um die Sittengesetze der christlichen Morallehren, d. h. um die bekannten Postulate der Askese. Dabei wird der Arbeit (als der wichtigsten sozialen Manifestation des Realitätsprinzips [vgl. S. 158] ²⁹³) jene Bedeutung beigemessen, die wir im Protestantismus und in überhöhter Form im Calvinismus ausformuliert sehen können ²⁹⁴).

Das Insistieren auf Gesetzen der christlichen Sexualmoral kann an folgendem Interviewausschnitt deutlich gemacht werden:

"Das (sexuelle Aufklärung, Sexualität - d. Verf.) ist auch eine Sache der sittlichen und religiösen Unterweisung. Das ist heute auch ein Tabu geworden, leider! Da ist eine gewisse, sagen wir einmal ruhig Schutzhülle von unserer Jugend weggerissen. Man kann aber über diese Dinge nicht ohne weiteres einfach hinweggehen, denn das ist ein sittlicher Wert, der hier geschützt werden muß. Man kann nicht alles preisgeben, auch nicht in der sogenannten Aufklärung. Hier muß mit Behutsamkeit und mit größter Vorsicht an ein solches Problem herangegangen werden. Mit Ehrfurcht vor dem Leben und wenn das Problem, das wir Ehrfurcht nennen, nicht mehr von der Jugend erkannt wird, dann ist eben hier nichts zu erreichen.

Das weiß der Biologe am besten, daß diese natürlichen Triebe sehr stark im Menschen sind, wir wissen aber auch, daß der Geist dazu da ist, eben diese Triebe in dem Rahmen zu halten, der gegeben ist für die notwendige Fortpflanzung des Menschengeschlechts, und daß man hier nicht willkürlich mit schalten und walten kann. Und das ist nur möglich, wenn man eine - nennen wir es - Barriere oder Schranke aufrichtet, die eben von dem Religiösen und dem Sittlichen her gegeben ist." 295)

In der Reduzierung der Sexualität auf ihre Zeugungsfunktion liegt ein repressiv herrschaftstechnisches Moment 296), im Rekurrieren auf Sitte und Moral, d. h., in der persistenten Tabuierung des Sexuellen kommt eine Abwehrhaltung gegenüber sexueller Aufklärungsbereitschaft zum Ausdruck. Das hat zur Folge, daß u. a. die sexuellen Konflikte von Schülern in der Schule nicht rationalisiert werden können; die Wahrscheinlichkeit einer "repressionslosen Sublimierung" des Sexualtriebes ist daher sehr gering.

Bei der Mehrheit der befragten Gymnasiallehrer müssen wir mit einer Einstellungstendenz rechnen, die die sittlichen Gesetze der christlichen Sexualmoral ausschließlich zum Maßstab nimmt.

Die gegenläufige Einstellungstendenz finden wir bei 14,6 % der Probanden, vor allem den jüngeren (24,0 %). Diese können sich unter "sittlichen Gesetzen" nichts Rechtes vorstellen, bei ihnen steht die Hilfe, die der in der Entwicklung begriffene junge Mensch braucht, im Vordergrund der Argumentation.

"Ich kann mir unter sittlichen Gesetzen nichts Rechtes vorstellen. Das Problem für den jungen Menschen ist dies: wie er mit seinem Sexualtrieb fertig wird in der Zeit, in der er seine Berufsausbildung noch nicht abgeschlossen hat und eine Familie noch nicht ernähren kann. Da helfen ihm in einer konkreten Situation doch keine sittlichen Gesetze! Wichtig ist doch, daß er gelernt hat, mit sich selbst etwas anzufangen, daß er gemütsmäßig und geistig genügend gebildet und differenziert ist, um in einer konkreten Situation gegenüber vielfältigen Anforderungen und Strebungen das Richtige zu tun,

und zwar nicht in der Befolgung eines "sittlichen Gesetzes", sondern in Verantwortung vor sich und dem anderen, dessen Sphäre von seiner Entscheidung wesentlich tangiert wird." 297)

Dieser Proband hat gegenüber der jugendlichen Sexualität eine realistischere Einstellung als viele seiner Kollegen. Er erkennt an, "daß junge Menschen aller Altersstufen nicht nur Sexuelles tun, sondern auch einen Anspruch auf Selbstverwirklichung ihrer Sexualität haben ... Es kommt also nicht darauf an, sexuelle Aktivität um jeden Preis zu verhindern, sondern so zu steuern, daß sie in altersgemäßen und verantwortbaren Formen entfaltet werden kann." 298)

Die nach dem Kriterium Ladungsgröße sich ergebende zweite Gruppe von statements bezieht sich nur zum Teil auf unser Problem. So finden wir im statement "Es wäre in unserer heutigen Zeit wertvoller zu fragen, 'worauf kann ich verzichten' als 'was kann ich mir noch kaufen' " eine Konsumaskese, die mit der Sexualaskese durchaus verwandt zu sein scheint.

Alle übrigen statements dieses Faktors sind entweder mit gleicher oder sogar mit höherer Ladung in anderen Faktoren vertreten. So ist das statement "Durch das Absinken der Kultur zur Zivilisation ist eine Verflachung des Geistigen eingetreten" (II 30) mit höherer Ladung im Elite-Faktor (F 21) vertreten.

Zusammenfassend kann man sagen: Im Faktor 4 amalgamieren sich Askese-Einstellungen mit geistig-elitären Vorstellungen; bekannte Antinomien wie Trieb- Geist, Natur - Kultur werden sichtbar. Eine sexuell repressive Gesellschaft wird einer repressionsarmen vorgezogen; das "Lustprinzip" wird nicht anerkannt, während die traditionellen Moraldirektiven des deutschen Bürgertums in auffallender Weise noch Gültigkeit zu besitzen scheinen 299).

Gegenteilige Tendenzen sind zwar ebenfalls - vor allem bei den jüngeren Gymnasiallehrern - sichtbar geworden, sie machen quantitativ jedoch nur einen durchschnittlichen Anteil von ca. 25 - 30 % aus.

9. "Konservatismus" - "Progressivität"

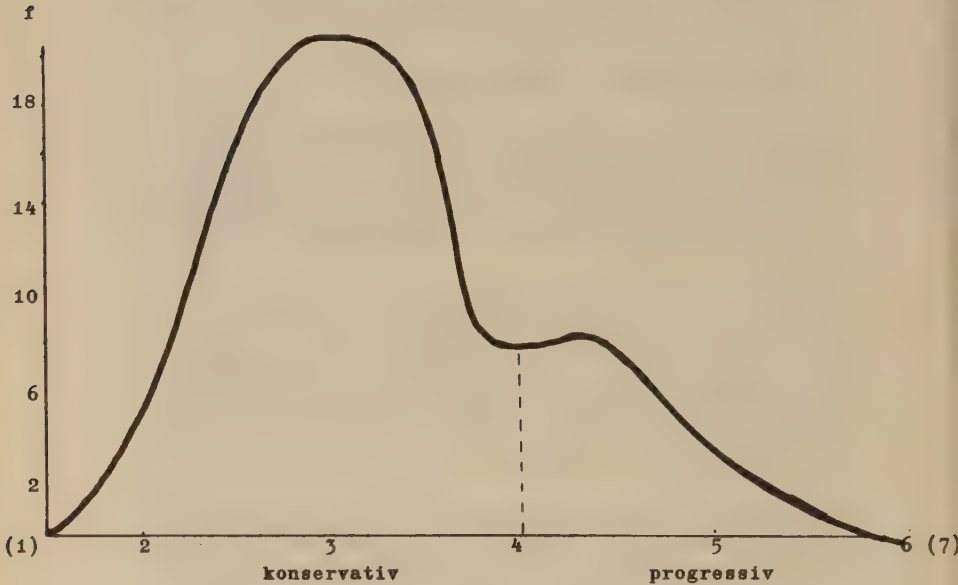
Mit Ausnahme von vierzehn statements ³⁰⁰⁾ waren alle Sätze unserer Untersuchung so formuliert, daß zustimmende Votierung einer mehr konservativen Einstellungslage entsprach, während Ablehnung einem fortschrittlicheren Denken adäquat schien.

Wir können also die beiden Pole unserer Skala mit "konservativ" (1) und "progressiv" (7) bezeichnen - vorausgesetzt, wir "polen" die Votierungen bei den erwähnten 14 statements um. Bei der "Umpolung" oder "Spiegelung" werden die entsprechenden Gegenwerte eingesetzt, z. B. aus der Markierung bei zwei wird eine solche bei sechs und vice versa.

Für jeden Probanden kann man nun aus allen seinen Markierungswerten einen Mittelwert berechnen, der Aufschluß gibt über die diesem Probanden spezifische Einstellungslage ³⁰¹⁾. Jetzt besteht die Möglichkeit, das Einstellungsprofil aller Probanden in Form eines Summenpolygonzuges zu veranschaulichen.

Einstellungsprofil

Skalenwerte	-2	-3	-4	-5	-6	-7	
Häufigkeiten	11	145	149	61	18	-	N=384



Seine Verlaufsform zeigt, daß eine bimodale Verteilung vorliegt, die einerseits aus einer Probandengruppe besteht, deren durchschnittliche Einstellung einen "Zustimmungsgrad" von 3,1 aufweist; andererseits existiert eine bedeutend kleinere Gruppe, deren durchschnittliche Ablehnung zwischen den Werten 4,5 und 5 liegt. Durch den Altersgruppenvergleich wurde bereits sichtbar gemacht, daß diese bimodale Form fast ausschließlich auf altersspezifische Einstellungstendenzen rückführbar ist.

Um die kleinere Gruppe in ihrer Merkmalsstruktur untersuchen zu können, haben wir aus der Gesamtstichprobe diejenigen Probanden herausgesucht, deren Durchschnittswert nach erfolgtem Umpolen größer als 4,0 war.

Insgesamt 79 Probanden - das sind 20 % der Gesamtstichprobe -

wurden auf diese Weise ermittelt. Um zu dieser Gruppe eine Kontrastgruppe zu bekommen, suchten wir die 20 % der insgesamt 384 Probanden heraus, die die niedrigsten durchschnittlichen Skalenwerte aufwiesen. Auf diese Weise konnten zwei Gruppen gebildet werden: eine "konservative" und eine "progressive". Beide waren fast gleich groß, jeweils ca. 20 % der Gesamtstichprobe³⁰²⁾. Um Aussagen über die hervorstechendsten Merkmale einer jeden Gruppe machen zu können, verglichen wir die sozio-ökonomischen Daten (items I 4 - I 31) jeder Gruppe mit den entsprechenden in der Gesamtstichprobe. Der Vergleich geschah mittels Signifikanztests (χ^2 -Test). Die Ergebnisse dieser Tests benutzten wir für die Kennzeichnung des "konservativen" und "progressiven" Typs hessischer Gymnasiallehrer.

a) "Objektive Merkmale" des progressiven Gymnasiallehrers

Bei der Gruppe der progressiven Probanden ergaben sich bei vier Kategorien höchstsignifikante Unterschiede zu den entsprechenden Verhältnissen in der Gesamtstichprobe.

Die größte Diskrepanz fanden wir bei der Variablen I 20: "Wie würden Sie wünschen, daß andere Sie Ihrer geistig-politischen Einstellung nach bezeichnen?"

Tabelle 78

"Geistig-politisches" Selbstverständnis		
Bezeichnung	Gesamtstich- probe N=384	Progressive Gruppe N _p =79
	%	%
Christlich	31,0	13,9
Kommunistisch	0,8	1,3
Liberal	23,7	7,6
Pazifistisch	3,6	11,4
Sozialistisch	4,7	11,4
Humanistisch	18,7	13,9
Linksliberal	9,9	31,6
Konservativ	2,6	1,3
National	1,3	-
Keine Angaben	3,7	7,6
	100,0	100,0

($\chi^2 = 54$; FG = 8, $p < .001$) 303)

Progressive Gymnasiallehrer wollen mehr als die übrigen als linksliberal, pazifistisch und sozialistisch, aber weniger als die übrigen als christlich, liberal und humanistisch gelten.

Den zweiten großen Unterschied fanden wir bei der Variablen I 12: "Sind Sie Mitglied einer Berufsorganisation?".

Tabelle 79

Mitgliedschaft in Berufsverbänden		
Berufsorganisation	Gesamtstich- probe	Progressive Gruppe
	N=384 %	N _p =79 %
Philologenverband	69,5	49,4
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)	5,7	20,3
Keine Antwort ³⁰⁴⁾	24,8	30,3
	100,0	100,0

$$(\chi^2 = 21,7; \text{FG} = 1, p < .001) \text{ } ^{305)}$$

Progressive Gymnasiallehrer sind fast viermal so häufig Mitglieder in der GEW als der durchschnittliche Studienrat. GEW-Zugehörigkeit kann also als eines der auffälligsten Merkmale für eine progressive Einstellung bei Gymnasiallehrern gelten.

Vom Rang der Signifikanzgröße her steht die folgende Variable I 5 an dritter Stelle:

Tabelle 80

Altersverteilung

Alter	Gesamtstich- probe N=384	Progressive Gruppe N _p =79
	%	%
bis 35 J.	27,1	45,6
35 - 45 J.	33,3	39,2
45 - 55 J.	14,3	5,1
55 - 65 J.	25,3	10,1
	100,0	100,0

$$(\chi^2 = 19,09; \text{FG} = 3, p < .001) \quad 306)$$

Die größte Differenz finden wir in der Altersgruppe 45 - 55 Jahre. Es scheint so, als ob diese Probanden, die zwischen 1912 und 1921 geboren sind, die Weimarer Republik also z. T. noch bewußt erlebt haben, ganz besonders an traditionellen Werten festhalten ³⁰⁷⁾. In der Altersgruppe 35 - 45 Jahre ist das Verhältnis der Prozentanteile bereits erheblich zusammengeschrumpft, es beträgt 33 % zu 39 % (1 : 1,2) und erreicht in der Kategorie "bis 35 J." eine nochmalige Verstärkung dieser Umkehrung. Progressivität - so kann man resümieren - "akkumuliert" sich bei denjenigen Gymnasiallehrern, die ab 1932/33 geboren sind bzw. nicht mehr zu den "Kriegsjahrgängen" gehören.

Einen weiteren signifikanten Unterschied finden wir bei der Variablen I 9: "In welchem Fach oder in welcher Fächergruppe unterrichten Sie in der Hauptsache?"

Tabelle 81

Fächerverteilung (I 9)		
Fach/Fächergruppe	Gesamtstich- probe N=384 %	Progressive Gruppe N _p =79 %
Deutsch/Englisch/Franz.	34,1	34,2
Griechisch/Latein	10,9	6,3
Naturwissenschaften	30,7	20,3
Sozialkunde/Gemeinschaftsk./ Erdkunde/Geschichte	14,1	26,6
Musische Fächer	6,3	5,0
Sport	1,0	1,3
Religion	2,9	6,3
	100,0	100,0

$$(\chi^2 = 12,7; FG = 6, p < .05) \quad 308)$$

Der Anteil der Lehrer, die Fächer der Kategorie "Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Erdkunde und Geschichte" erteilen, ist bei der Gruppe der Progressiven fast doppelt so groß wie in der Gesamtstichprobe. Ebenfalls erheblich überrepräsentiert sind die Religionslehrer, während es bei den Altphilologen gerade umgekehrt ist.

Die Unterschiede in der folgenden Tabelle sind zwar im ganzen gesehen nicht mehr signifikant, auf die beiden großen Parteien CDU und SPD aber allein bezogen, würde sich eine Signifikanz ergeben ³⁰⁹⁾.

I 15: "Sind Sie Mitglied einer Partei? Wenn ja, in welcher?"

Tabelle 82

Parteimitgliedschaft			
Nr.	Partei	Gesamtstich- probe N=384	Progressive Gruppe N _p =79
		%	%
1.	BHE	-	-
2.	CDU	5,7	2,5
3.	FDP	0,8	-
4.	NPD	0,3	-
5.	DFU	0,3	1,3
6.	SPD	6,8	22,8
7.	Andere	0,3	1,3
8.	Keine Antwort	85,8	72,1
		100,0	100,0

$$(\chi^2 = 10,5; \text{FG} = 5, p < .10) \quad ^{310})$$

Bei der Parteizugehörigkeit spielen nur die beiden großen Parteien SPD und CDU eine Rolle. Progressive Gymnasiallehrer gehören zehnmal häufiger der SPD als der CDU an. Auch das politische Engagement der Progressiven ist im ganzen gesehen intensiver als das in der Gesamtstichprobe. Von hundert Progressiven gehören rund 28 einer Partei an gegenüber nur 15 in der Gesamtstichprobe.

Der progressive hessische Gymnasiallehrertyp müßte den Signifikanzberechnungen zufolge gekennzeichnet werden als ein vorwiegend junger, sich als pazifistisch, sozialistisch oder linksliberal verstehender, eher der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als dem Philologenverband (DPHv) angehörender und vorzugsweise die Gemeinschaftskundefächer (Sozialkunde, Erdkunde, Geschichte) unterrichtender Lehrer.

b) "Objektive Merkmale" des konservativen
Gymnasiallehrers

Der konservative Typ wird deshalb gesondert abgehandelt, weil "nicht progressiv" nicht ohne weiteres mit konservativ gleichgesetzt werden kann.

Bei der konservativen Gruppe traten die höchsten Signifikanzen beim Merkmal Alter auf.

Tabelle 83

Altersverteilung		
Altersgruppe	Gesamtstich- probe N=384	Konservative Gruppe N _k =86
	%	%
bis 35 Jahre	27,1	11,6
35 - 45 J.	33,3	17,5
45 - 55 J.	14,3	20,9
55 - 65 J. und älter	25,3	50,0
	100,0	100,0

$$(\chi^2 = 29,2; \text{FG} = 3, p < .001) \text{ }^{311})$$

Sieht man sich den Anteil der Konservativen in den einzelnen Altersgruppen näher an, dann kann man fast einen auf das zunehmende Alter bezogenen linearen Anstieg von "Konservatismus" feststellen. Für die Gymnasiallehrer scheint Alter mit Konservatismus zu korrelieren ³¹²⁾

Das zweite Merkmal, bei dem sich signifikante Unterschiede ergeben haben, ist die Variable I 20:

"Wie würden Sie wünschen, daß andere Sie Ihrer geistig-politischen Einstellung nach bezeichnen?"

Tabelle 84

"Geistig-politisches" Selbstverständnis		
Bezeichnung	Gesamtstich- probe N=384	Konservative Gruppe N_k=86
	%	%
Christlich	31,0	43,0
Kommunistisch	0,8	-
Liberal	23,8	27,9
Pazifistisch	3,6	-
Sozialistisch	4,7	2,3
Humanistisch	18,7	18,6
Linksliberal	9,9	1,2
Konservativ	2,6	3,5
National	1,3	3,5
Keine Antwort	3,6	-
	100,0	100,0

$$(\chi^2 = 16,4; FG = 8, p < .05) \quad 313)$$

Der Anteil "Liberal" ist bei den Konservativen besonders groß (fast viermal so groß wie in der Gesamtstichprobe). Es folgen die Kategorien "National" und "Christlich". Die Kategorie "Linksliberal" ist am schwächsten vertreten.

Wie schon im Kapitel über das politische Selbstverständnis (vgl. S. 35 ff.) ausgeführt worden ist, konnte nicht

eindeutig ausgemacht werden, was die Probanden unter "liberal" verstanden.

Während bei der progressiven Gruppe die Unterschiede beim Merkmal "Parteimitgliedschaft" im ganzen nicht signifikant waren, ist bei der konservativen auf Grund einer eindeutigen Präferenz der CDU noch eine Signifikanz vorhanden.

I 15: "Sind Sie Mitglied einer Partei? Wenn ja, in welcher?"

Tabelle 85

Parteimitgliedschaft			
Nr.	Partei	Gesamtstich- probe N=384	Konservative Gruppe N _K =86
		%	%
1.	BHE	-	-
2.	CDU	5,7	9,3
3.	FDP	0,8	-
4.	NPD	0,3	1,2
5.	DFU	0,3	-
6.	SPD	6,8	-
7.	Andere	0,3	-
8.	Keine Antwort	85,8	89,5
		100,0	100,0

$$(\chi^2 = 11,0; \text{FG} = 5, p < .05) \quad 314)$$

Unterschiede zu der Gesamtstichprobe ergeben sich vor allem in den Kategorien zwei (CDU) und sechs (SPD).

Eine Mitgliedschaft in sozialistischen Parteien ist bei dieser Probandengruppe nicht registrierbar; wenn jemand überhaupt Parteimitglied ist - nur insgesamt 10,5 % der Konservativen sind es -, dann gehört er in erster Linie der CDU an oder - in Ausnahmefällen - der NPD oder einer anderen Partei, auf keinen Fall aber der SPD.

Bei den Signifikanzberechnungen ergaben sich bei den Variablen I 11 und I 12 Werte, die relativ nahe an der Signifikanzgrenze von $p = .05$ lagen. Wir wollen deshalb auch diese beiden Variablen noch zur Kennzeichnung des konservativen Typs ergänzend berücksichtigen.

Tabelle 86

I 11

Erteilen Sie politischen Unterricht?		
Unterrichtsart	Gesamtstich- probe N=384	Konservative Gruppe N _K =86
	%	%
Sozialkunde	13,6	11,6
Gemeinschaftskunde	6,0	10,5
Beides	16,9	9,3
Keine Antwort	63,5	68,6
	100,0	100,0

$$(\chi^2 = 4,8; \text{FG} = 2, p < .10) \quad 315)$$

Der konservative Lehrer erteilt seltener politischen Unterricht als der Stichprobendurchschnitt. Bei der Verteilung auf die einzelnen Unterrichtsformen fällt

auf, daß der konservative Lehrer häufiger Gemeinschaftskunde erteilt, als es der Durchschnitt erwarten ließ. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre die, daß ältere Lehrer - denn um solche handelt es sich hier vorwiegend - tendenziell häufiger in Oberklassen unterrichten als jüngere, und wenn sie Erdkunde oder Geschichte als Fach haben, dann werden sie in der Regel auch die "Symbiose" Gemeinschaftskunde unterrichten. Daß in der Kategorie "Beides" - d. h., es wird sowohl in der Oberstufe als auch in Mittel- und (oder) Unterstufe politischer Unterricht erteilt - der Prozentsatz bei den Konservativen wesentlich kleiner ist als im Durchschnitt, hat wohl die gleiche Ursache ³¹⁶⁾.

Während sich bei der progressiven Gruppe ein signifikanter Unterschied beim Merkmal "Mitgliedschaft in Berufsorganisationen" ergab, haben wir bei den Konservativen keine signifikanten Unterschiede zur Gesamtgruppe.

Tabelle 87

Mitgliedschaft in Berufsverbänden		
Berufsorganisation	Gesamtstich- probe N=384	Konservative Gruppe N _k =86
	%	%
Philologenverband	69,5	75,6
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)	5,7	1,2
Keine Antwort	24,8	23,2
	100,0	100,0

$$(\chi^2 = 3,3; \text{FG} = 1, p < .10) \text{ } ^{317)}$$

Während progressive Gymnasiallehrer seltener Berufsorganisationen, aber häufiger politischen Parteien angehören, ergibt sich für den konservativen Lehrer ein umgekehrtes Bild. Die größere Berufsverbandszugehörigkeit erstreckt sich aber fast ausschließlich auf den Philologenverband; nur einer von den 86 konservativen Lehrern gehört der GEW an, während es bei den progressiven 16 von 79 waren.

Hinsichtlich seiner objektiven Merkmale könnte der konservative Gymnasiallehrer den Signifikanzberechnungen zufolge gekennzeichnet werden als ein vorwiegend älterer Lehrer, der als liberal, national oder christlich orientiert gelten möchte, der - wenn überhaupt einer Partei - der CDU angehört und mit aller Wahrscheinlichkeit Mitglied im Philologenverband ist.

c) Berufsprestigezuordnung der progressiven und der konservativen Gymnasiallehrer

In welcher Weise stufen die beiden Extremgruppen die in den Variablen I 22 und I 31 vorgegebenen zehn Berufe ein? Unterscheiden sich die Einstufungen in signifikanter Weise von denen der Gesamtstichprobe?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden innerhalb jeder Gruppe die Mittelwerte der Prestigezuordnungen für jeden Beruf gebildet sowie die Signifikanzen der Zuordnungsdifferenzen zwischen Gruppe und Gesamtstichprobe berechnet.

Tabelle 88

Konservative Gr.			Gesamtstichprobe		Progressive Gr.	
Rg(M)	Berufe/Quasib.	M(k)	Berufe/Quasib.	M	Berufe/Quasib.	M(p)
1.	Professor	1,8	Professor	1,3	Professor	3,5
2.	Arzt	4,4	Arzt	4,05	Bundestags- abgeordneter	5,5
3.	Amtsgerichts- rat	4,8	Amtsgerichtsr.	4,63	Chefredak- teur	5,7
4.	Gymnasial- lehrer	5,0	Gymnasial- lehrer	5,02	Arzt	5,9
5.	Pfarrer	5,5	Chefredakteur	5,59	Amtsgerichtsr.	6,3
6.	Dipl.-Ing.	6,0	Pfarrer	5,61	Gymnasial- lehrer	6,7
7.	Chefredakteur	6,3	Dipl.-Ing.	5,85	Dipl.-Ing.	7,1
8.	Bundestags- abgeordneter	7,2	Bundestags- abgeordneter	6,05	Pfarrer	8,0
9.	Dipl.-Kaufm.	8,57	Dipl.-Handels- lehrer	8,36	Dipl.-Handels- lehrer	8,6
10.	Dipl.-Handels- lehrer	8,62	Dipl.-Kaufm.	8,49	Dipl.-Kaufm.	8,9

(Rg(M) = Rang der Mittelwerte; M(k) = Mittelwerte der konserva-
tiven Gruppe; M = Mittelwerte der Gesamtstichprobe; M(p) =
Mittelwerte der progressiven Gruppe)

Bei der progressiven Gruppe ergaben sich die größten Diskrepanzen zu den Verhältnissen in der Gesamtstichprobe. Die Unterschiede bei den Bewertungen von drei Berufen waren signifikant. An erster Stelle steht die Einstufung des Pfarrers. Während er von der Gesamtstichprobe den sechsten Rangplatz erhält, stufen ihn die progressiven Probanden mit Rangplatz acht weit niedriger ein ³¹⁸).

Eine etwas geringere Signifikanz finden wir bei der unterschiedlichen Einstufung des Bundestagsabgeordneten. Er wird von den progressiven auf den zweiten Rangplatz gesetzt und rückt damit um sechs Positionen nach oben ³¹⁹). Ebenfalls wird der Chefredakteur höher eingestuft. Während er in der Gesamtstichprobe neben dem Gymnasiallehrer und dem Pfarrer steht, rangiert er nun zwischen dem Abgeordneten und dem Arzt auf der dritten Position ³²⁰).

Interessant ist die Bewertung des Professors durch die Progressiven. Seine absolute Bewertung ist um mehr als zwei Stufen niedriger als bei der Gesamtstichprobe, aber immer noch nimmt er auch bei den Progressiven den ersten Rangplatz ein. Die Progressiven zeichnen sich in ihrer Prestigezumessung überhaupt durch Homogenität aus, bei ihnen gibt es kein so ausgeprägtes "Oben" wie bei den übrigen Probanden. Der fortschrittliche Gymnasiallehrer scheint dem Professor nicht mehr unbedingt das in der Gesellschaft bisher übliche hohe Ansehen zuerkennen zu wollen.

Die konservativen Probanden unterscheiden sich hinsichtlich der Prestigezuordnung kaum von denjenigen der Gesamtstichprobe. Es finden nur kleinere Verschiebungen statt; so rückt der Pfarrer um eine Rangstufe nach oben, der Chefredakteur um zwei nach unten, und der Diplomingenieur und der Diplomkaufmann erfahren eine leichte Aufwertung um eine Rangstufe.

Alle Differenzen zu der Gesamtstichprobe sind aber nicht signifikant, wir können ihnen daher keine statistische Relevanz beimessen. Die geringen Unterschiede haben ihre Ursache vor allem darin, daß die Probanden der Gesamtstichprobe an sich schon "konservativ" votiert haben ³²¹⁾, daher können die Werte der von uns abgespaltenen Gruppe sich auch nicht nennenswert von denen ihrer Stammgruppe unterscheiden.

VII. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSBETRACHTUNG

Den Anstoß zu dieser Arbeit gab eine Analyse von Schulreformdiskussionen der letzten fünfzig Jahre. Dabei stand ein Vergleich zwischen Reichsschulkonferenz und Deutschem Ausschuß¹⁾ im Vordergrund. Das überraschendste Ergebnis dieses Vergleichs war die Erkenntnis, daß der Deutsche Philologenverband (Verein akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands) eine strukturverändernde Schulreform jedesmal kategorisch ablehnte. Dieser Verband trat 1959 und in den folgenden Jahren²⁾ mit den gleichen Argumenten auf wie 1920 auf der Reichsschulkonferenz.

Diese Konstanz der Einstellung bei einem Berufsverband warf die Frage auf, wie die Gymnasiallehrer selber über Probleme der Schulreform denken und welche Vorstellungen sie überhaupt von den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft haben. Damit war die Frage nach dem Gesellschaftsbild der Gymnasiallehrer gestellt.

1. Erfahrungen mit den angewandten Methoden

Hinsichtlich der angewandten Methoden hat sich die Verbindung zwischen numerischer und verbaler Reaktionsaufnahme als sehr ergiebig erwiesen. Die Kommentare konnten als "qualitative Daten" eine korrektive Funktion bei der Interpretation der quantitativen ausüben. Die Auswertungstechnik der Faktoren - oder Dimensionsanalyse hat sich bei der vorliegenden Einstellungsuntersuchung gut bewährt. Das zeigte sich vor allem darin, daß die ursprünglich als Konstituentien bezeichneten Bereiche sich fast immer noch einmal in weitere Bereiche aufspalteten und auf diese Weise eine subtilere Interpretation ermöglichten.

2. Thesenartige Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der folgenden Zusammenfassung beziehen wir uns in der Hauptsache auf "typenbildende" Gruppen. Die Ergebnisse über die "extremen" Einstellungen bei kleineren Gruppen können an dieser Stelle nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt werden.

1. Gymnasiallehrer rekrutieren sich vorzugsweise aus der unteren Mittelschicht. Ihre Väter sind untere und mittlere Beamte oder selbständige Handwerker, die die Volksschule oder Mittel-(Real-)Schule besucht haben. Der Beruf des Gymnasiallehrers ist somit ein typischer Aufstiegsberuf.
2. Ärzte und Juristen sind diejenigen Menschen, mit denen der Gymnasiallehrer am häufigsten gesellschaftlichen Umgang pflegt. Gegenüber anderen Lehrergruppen, so z. B. den Volksschullehrern, besteht eine starke Zurückhaltung im gesellschaftlichen Verkehr.
3. In der Berufsprestigezuordnung rangieren die Berufe, die Bereiche der Technik, Ökonomie und Politik repräsentieren, an letzter Stelle, während die Bereiche der Wissenschaften, so besonders die Medizin und Jurisprudenz, hoch eingeschätzt werden.
4. Das soziale Selbstbewußtsein der Gymnasiallehrer ist durch Statusverunsicherung sowie durch ein starkes Deklassierungsbewußtsein gekennzeichnet.
5. Beruflich versteht sich der Gymnasiallehrer als Fachwissenschaftler, nur zweitrangig als Pädagoge.
6. Hinsichtlich seines politischen Selbstverständnisses dominieren christliche, liberale und bildungshumanistische Werte.

7. Für die Gymnasiallehrer ist Schule ein vorwiegend apolitischer Raum. Subordinationsansprüche, Ablehnung des "Konfliktmodells" ³⁾ im politischen Unterricht verweisen auf ein tendenziell unpolitisches Bewußtsein.
8. Dem gymnasialen Bildungsideal der "geistigen Werte" liegt ein dichotomisches Gesellschaftsmodell zugrunde, das gekennzeichnet ist durch die beiden Gruppenbezeichnungen "Elite" und "Masse". Elite wird monistisch im Sinne einer Wertelite verstanden, nicht funktional und damit nicht pluralistisch. Das Auslese-Prinzip der höheren Schule im Sinne dieses Elitedenkens dominiert gegenüber dem Förder-Prinzip.
9. Die Mehrheit der Gymnasiallehrer ist der Meinung, daß eine weitere Öffnung der höheren Schule eine Leistungsnivellierung zur Folge haben müßte. In kulturpessimistischer Weise wird vor den Folgen solcher Nivellierung gewarnt.
10. In den Einstellungen zum Begabungsproblem zeigten sich sozialdarwinistische Momente, die auf einen statischen Gesellschaftsbegriff hindeuten.
11. Eine die Schulstruktur verändernde Schulreform wird abgelehnt. Förderstufen und Gesamtschulen werden nur als Ausnahmen und nur zur Erprobung zugelassen.
12. Die Dreigliedrigkeit des Schulwesens wird bejaht und von einer entsprechenden Dreiteilung in der Arbeitswelt her gerechtfertigt (ausführende, vermittelnde und leitende Positionen).

13. Gegenüber Bürokratie und Verwaltung macht sich beim Gymnasiallehrer eine Ranküne-Haltung bemerkbar. Diese richtet sich vornehmlich gegen die "Ministerialbürokratie" und ist gekoppelt mit ablehnenden Einstellungen zur Schulreform.
14. Das neuhumanistische Bildungsideal der "inneren Werte" dominiert gegenüber einer auf Realismus und Rationalismus ausgerichteten Bildung.
15. Vor dem Hintergrund einer Tabuierung und Repression des Sexuellen wird Askese zum Wert und dient so z. B. als Maßstab für die Beurteilung des Sexualverhaltens von Schülern.
16. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse haben auch gezeigt, daß bestimmte Bewußtseinsmomente eine nicht vermutete Konstanz aufweisen. Einstellungstendenzen, wie sie zum ersten Mal vor mehr als 50 Jahren auftauchten, sind immer wieder tradiert worden, so daß sie heute noch wirksam sind und das Verhalten ihrer Träger mitbestimmen.
Wir müssen daher annehmen, daß Bewußtseinsformen sich weniger von der realen Welt her konstituieren als vielmehr von irrealen Vorstellungsbildern.

3. Schlußbemerkung zum Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers

Das Verhältnis des Gymnasiallehrers zur Gesellschaft ist zunächst einmal dadurch gekennzeichnet, daß dieser eine ablehnende Haltung gegenüber "gesellschaftlichen Anprüchen" einnimmt. Gesellschaftliche Bereiche wie Wirtschaft, Politik und Verwaltung werden als "notwendige Übel" anerkannt, selten aber positiv bewertet. Ebenso ist die Haltung gegen-

über gesellschaftlichen Veränderungen. Diese werden durchaus registriert. Auch glaubt man, sich ihren Einflüssen nicht ganz entziehen zu können. Eine Forcierung gesellschaftlicher Prozesse jedoch wird nicht gewünscht, ja häufig unterbunden. Man reagiert nur auf Einflüsse, die aus der "öffentlichen Sphäre" kommen, und versucht nicht, durch Agieren in der Öffentlichkeit die Gesellschaft zu verändern. Das "Innerliche" wird also kaum mit der Sphäre des "Äußerlichen" in Beziehung gesetzt ⁴⁾.

Das Verhältnis zur Macht ist ambivalent: einerseits wird Macht als Bereich des Politischen, des "Äußerlichen" negativ bewertet; andererseits gilt sie als positiv, wenn sie durch "Persönlichkeiten", d. h. von Menschen repräsentiert wird, deren Qualifikation durch "geistige Werte" sich bestimmen läßt und nicht durch plebiszitäre Mehrheitsbeschlüsse zustande gekommen ist. Da die Gesellschaft diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird die Konsequenz in Form einer "inneren Emigration" ⁵⁾ gezogen. Der "innere Emigrant", so beschreibt Ralf Dahrendorf eine Form des unpolitischen Menschen in Deutschland, "ist der Intellektuelle, der sich abkehrt von seiner Zeit und Gesellschaft zu jener 'besseren' und 'sichereren' Welt des Geistes, die in Deutschland als wesentlich unpolitisch empfunden wird. Solche Abkehr und Abkapselung der Intellektuellen kann gewiß verschiedene Motive haben. Sie kann auf der Kritik des Bestehenden ebenso wie auf seiner Anerkennung beruhen. Was immer aber die persönlichen Motive der 'inneren Emigration' sein mögen, ihr tatsächliches Verhalten ist eine Form der Stimmenthaltung, die notwendig zugunsten der stärkeren Parteien ausschlägt. 'Innere Emigration' bedeutet immer den Verzicht auf Kritik und Protest, damit die stillschweigende Duldung dessen, was ist" ⁶⁾. Habermas hat für diese Einstellungsinvarianten zwei verschiedene Gesellschaftsbilder formuliert, das der "inneren Werte" und das der "geistigen Elite" ⁷⁾.

Eine solche Trennung ließ das vorliegende Material nicht zu. Das Gesellschaftsbild der "geistigen Elite" impliziert in unserem Fall dasjenige der "inneren Werte".

Die diesem Bild adäquate Gesellschaft ist streng hierarchisch gegliedert. In ihr werden die obersten Ränge von den Repräsentanten einer "geistigen Elite" besetzt. Diese hätten für die Einhaltung der "geordneten Hierarchie" von Positionen unter Vermeidung von Konflikten zu sorgen. Das Ganze ist somit ein geordnetes, gut-organisiertes System mit einer "anerkannten, institutionalisierten Rangordnung von Symbolen, Titeln und Positionen" ⁸⁾.

Eine solche statische Gesellschaft ist der von Georg Ried beschriebenen deutschen vor dem ersten Weltkrieg ⁹⁾ ähnlicher als unserer heutigen.

Quantitativ gesehen ist dieses Gesellschaftsbild der "geistigen Elite" bei 60 - 70 % der Gymnasiallehrer in mehr oder weniger starker Ausprägung vorhanden.

Das gegensätzliche Gesellschaftsbild, das vor allem von politisch engagierten Gymnasiallehrern vertreten wird, konstituiert sich von Einstellungen her, die zu den in den sechzehn Thesen explizierten im Gegensatz stehen. Von ihnen wird Gesellschaft nicht als etwas Feindliches, Bedrohendes gesehen, sondern als ein Bereich, in dem man selber tätig ist, in dem widerstrebende Interessen ausgetragen werden müssen. Die auch hier notwendigen Eliten sind von ihren Funktionen her legitimiert. Eine solche Gesellschaft ist in hohem Maße dynamisch. Auch Schule wird als Institution der Öffentlichkeit betrachtet, sie soll, diesen Einstellungen gemäß, der Kontrolle und der Kritik der Öffentlichkeit unterliegen. Handlungsmaximen werden in dieser Gesellschaft nicht von Traditionswerten hergeleitet, sondern ergeben sich auf Grund rationaler Erwägungen aus den Notwendigkeiten der Realität.

Die dieses Gesellschaftsbild repräsentierenden Gymnasiallehrer stellen eine kleine Minorität von höchstens 15 % dar ¹⁰⁾.

Auf Grund der vorliegenden Ergebnisse muß die am Anfang dieser Arbeit gestellte Frage, ob nicht das Gesellschaftsbild der Gymnasiallehrer eine Barriere für eine schulstrukturverändernde Schulreform darstellt, bejaht werden.

Es kann hier nicht der weiteren Frage nachgegangen werden, wie Einstellungsänderungen initiiert werden können. Allerdings meinen wir, daß die Lehrerbildung einen nachhaltigen Einfluß auf das Selbstverständnis und das Gesellschaftsbild ausüben kann. Die vorliegenden Ergebnisse rechtfertigen daher eine Änderung in der Lehrerbildung im Hinblick auf Vereinheitlichung und Intensivierung des Studiums der Erziehungswissenschaft sowie ihrer Nachbardisziplinen ¹¹⁾.

A N M E R K U N G E N

Vorbemerkung

In den Anmerkungen werden nur verkürzte Angaben verwendet. Dabei erscheinen: der A^utor, ein "Ordnungswort" (in der Regel das erste Substantiv des Titels) und die Stellenangabe. In Ausnahmefällen wird ein Kurztitel genannt. Die vollständige bibliographische Angabe ist im Literaturverzeichnis zu finden. Dort ist das "Ordnungswort" durch Unterstreichung gekennzeichnet. Die Nummern hinter den Kommentar-Zitaten beziehen sich auf die Probandennummern (lfd. Nummern der Erhebungsbogen).

I. SCHULREFORM UND GESELLSCHAFTSBILD -
 ZUR BEGRÜNDUNG DER FRAGESTELLUNG

1. Die mannigfachen Schulreformen nach dem letzten Weltkrieg in der SBZ bleiben unberücksichtigt. Wir beschränken uns bei der Betrachtung der Nachkriegsverhältnisse lediglich auf die BRD.
2. Vgl. Schorb, A.O.: Schulerneuerung, S. 36 und S. 40.
3. Schorb, A.O.: Schulerneuerung, S. 9.
4. Schorb, A.O.: Schulerneuerung, S. 11.
5. Rahmenplan, Deutscher Ausschuß, S. 24.

Daß das Problem "Verlängerung der Grundschule" bzw. Einführung eines zweijährigen Mittelbaus zum Angelpunkt der Schulreformdiskussion gemacht worden ist, geschah nicht willkürlich. So schreibt Binder: "Die Frage nach der Dauer der Grundschule ist für die höhere Schule bei der ganzen Reform der Schulorganisation der springende Punkt." (in: Reichsschulkonferenz, S. 91).

Die gleichen Befürchtungen von seiten der Gymnasiallehrer wurden bei der Diskussion des Rahmenplans vorgebracht. Vgl. hierzu: Schorb, A.O., Rahmenplan, S. 26.

6. 1920 hieß dieser Verband noch "Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands". Erst ein Jahr später, 1921, nahm er die Bezeichnung "Deutscher Philologenverband" an. Vgl. Schmitt, H.: Entstehung, S. 168.
7. Vgl. Reichsschulkonferenz, S. 470.

8. Vgl. Anmerkung 6.
9. Vgl. Bericht von Binder, in: Reichsschulkonferenz, S. 87 ff. Binder sieht in der vierjährigen Grundschule das Äußerste des Zumutbaren, denn "eine zu weite Ausdehnung der undifferenzierten Grundschule (führt) die Gefahr des Verbummelns (herauf)". (S. 87).
10. Die Tews'sche Konzeption ist im einzelnen ausgeführt in: Tews, J.: Einheitsschule, S. 92 ff. Zum direkten Vergleich: Bericht von Tews, in: Reichsschulkonferenz, S. 151; Rahmenplan, Deutscher Ausschuß, S. 24.
11. Binder, in: Reichsschulkonferenz, S. 85.
Georg Ried, der damalige 2. Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, argumentiert in: Auftrag und Gefährdung, S. 46, in der gleichen Weise wie Binder 1920: "Aufs Ganze will der Plan der Allgemeinen Deutschen Volksschule bewußt und betont das organisch und geschichtlich gewachsene, bewährte deutsche Bildungswesen in seiner vertikalen Gliederung (Volksschule, Mittelschule, höhere Schule usw.) demontieren und an seine Stelle ein horizontales Einheitssystem setzen ..."
12. Binder, in: Reichsschulkonferenz, S. 89 ff.
13. Binder, in: Reichsschulkonferenz, S. 89.
14. Binder, in: Reichsschulkonferenz, S. 91.
15. Binder, in: Reichsschulkonferenz, S. 91 und S. 461: "Ich will nur meiner Überzeugung hier unverhohlen Ausdruck geben, daß bei allgemeiner Durchführung

von Reformvorschlägen in diesem Geist eine Verflachung der Schulbildung des deutschen Nachwuchses eintreten müßte (Lachen), die eine nicht wieder gutzumachende Schädigung am deutschen Geist der heutigen Generation aufbürden würde (Zustimmung und Widerspruch)."

Daß es auch schon damals "fortschrittliche" Gymnasiallehrer gab, ist aus dem Bericht von Karsen, dem Berichterstatter des "Reichsbundes entschiedener Schulreformer", zu ersehen: "Meine Damen und Herren, es ist vielleicht ein Zufall, daß ich gerade nach Herrn Professor Binder zum Wort komme. Ich werde ungefähr in allem genau das Gegenteil von dem zu sagen haben, was er erklärt hat. (Bravo! und Händeklatschen). Denn wenn ich kurz noch einmal den Eindruck seiner Worte auf mich und wohl auf viele von Ihnen zusammenfasse, so ist er folgender: Es gilt, das Alte, was war, mit aller Kraft zu erhalten. Wenn kleine Schritte, z. B. durch das Grundschulgesetz, vorwärts gemacht sind, so gilt es, diese Schritte möglichst wieder zurück zu machen." (in: Reichsschulkonferenz, S. 462).

16. Petersen, P.: Der Weg zur neuen Schule, S. 390 f.
Vgl. auch: Petersen, P.: Innere Schulreform,
S. 16 ff.
17. Rahmenplan, Deutscher Ausschuß.
18. Rahmenplan, Deutscher Ausschuß, S. 24 ff.
19. Stellungnahme Philologenverband.
20. Stellungnahme Philologenverband, S. 16 f.

21. Der Philologenverband beruft sich im wesentlichen auf K. V. Müller, auf dessen sozialdarwinistische Begabungstheorie im Kapitel VI 4b näher eingegangen wird.

In der vom Deutschen Philologenverband 1965 veröffentlichten Programmschrift "Bildung und Schule" (Düsseldorf 1965) wird Begabung nicht mehr in dem statischen Sinne interpretiert. Im Gegensatz zu allen früheren Äußerungen des Verbandes wird Begabung jetzt als dynamische Kategorie verstanden. So ist in besagter Schrift die Rede von der Entfaltung der Begabung, d. h., Begabung ist auf den Prozeß des "Forderns und Förderns" angewiesen. (S. 23).

Allerdings geht aus der Schrift nicht hervor, ob sich die Einstellungen zu dem Problem "Begabungsreserven" in gleicher Weise geändert haben. Es kann daher nicht angenommen werden, daß der Philologenverband auch gleichzeitig auf sozialdarwinistische Rechtfertigungen verzichtet hat.

22. Vgl. Stellungnahme, Philologenverband, S. 26 ff.
23. Das betrifft die Vorlage zu den neuen hessischen Schulgesetzen. Sie wurde am 18. 6. 1968 vom hessischen Kabinett verabschiedet. Vgl. hierzu: Hessische Lehrerzeitung, 1968, Nr. 7, S. 185.
24. Hessische Lehrerzeitung, 1968, Nr. 7, S. 185.

Auch in der schon zitierten Programmschrift "Bildung und Schule" des Deutschen Philologenverbandes, die sich in vieler Hinsicht von früheren Publikationen dieses Berufsverbandes unterscheidet - vgl. Anmerkung 21 - wird eine Änderung des "Drei-Säulen-Aufbaus" unseres Schulsystems kategorisch abgelehnt. (S. 16 ff.).

25. Vgl. Die Höhere Schule, 1968, Nr. 7, S. 182.

26. Vgl. auch: Habermas, J.: Konservativer Geist, S. 41:
"Gewiß, die Motive der Ablehnung sind vielfältig, oft
pädagogisch begründet, fast immer pädagogisch ver-
kleidet. Die Affekte indessen, von denen die Ausein-
andersetzung nicht frei blieb, verraten auch poli-
tische Neuralgien: manch einem will der Ausschuß
beinahe wie ein vorgeschobener Posten der SED er-
scheinen."

Vgl. auch: Oberhessische Presse, Marburg, vom
13. 7. 1968, Diskussionsbeitrag Klafki.

II. ZUM BEGRIFF DES GESELLSCHAFTSBILDES

1. Vgl. Cauer, P.: Weltanschauung, S. 234 ff.
2. Vgl. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 101-106.
3. Vgl. Priesemann, G.: Höhere Schule, S. 40-60.
4. Caselmann, Ch.: Wesensformen.
5. Hahne, H.: Als Lehrer heute.
6. Franke, H. und Günther, F.: Daseinskampf.
7. Rumpf, H.: 40 Schultage.
8. Der Terminus "Haltung" soll lediglich die verfestigte Form einer Einstellung ausdrücken.
Vgl. hierzu: Thomae, H.: Forschungsmethoden, S. 59 f.
9. Vgl. Moore, H. und Kleining, G.: Bild der sozialen Wirklichkeit, S. 355.
10. Andere "Wirkungsfaktoren" wie Mitschüler oder die Bildungsmaterie bestimmen zwar auch Form und Inhalt der pädagogischen Situation, sie treten aber bei der heute noch praktizierten Unterrichtsweise gegenüber der Dominanz des Lehrers zurück.
Zur Frage des Bildungsprozesses und zum Begriff der pädagogischen Situation, vgl. Mieskes, H.: Formen, Phasen und Fundamentalstufen der Bildung, S. 681 ff.
- besonders S. 688 -.
11. Etwa seit Thurstones Publikation "Vectors of Mind", Chicago, 1935, hat man der empirischen Untersuchung von Einstellungen ein besonderes methodologisches

Interesse entgegengebracht.

12. Vgl. Rohrer, H.: Einführung, S. 343.

13. Rohrer, H.: Einführung, S. 343.

14. Rohrer, H.: Einführung, S. 343.

15. Vgl. Schwonke, M.: Gesellschaftsbild, S. 73-85, besonders S. 75.

Es wird nicht von vornherein unterschieden zwischen Einstellungen, die eine "Realitätsbeurteilung" darstellen - also die Meinung über "Bestehendes" wiedergeben - und solchen, die ausdrücken, wie "es eigentlich sein sollte". In den Interviews schälten sich die "Wunschvorstellungen" erst auf Grund einer "Realitätsanalyse" heraus. Da das "utopische Moment" in den Interviewtexten nicht exakt isoliert werden konnte, wurde bei der statement-Formulierung lediglich beiden Aspekten Rechnung getragen. So sind Sätze in reiner Thesenform, andere als "Bedingungssätze" oder im "Potentialis" formuliert worden. Erst in der Interpretation der Reaktionen auf die statements soll versucht werden, zwischen "Wirklichkeitsbeurteilung" und "Wunschvorstellung" zu unterscheiden. - Das Gesellschaftsbild bezieht sich also auf beide Momente, auf das reale und das irreal.

16. Habermas, J. u.a.: Student, S. 152 f.

17. Habermas, J. u.a.: Student, S. 156.

18. Centers, R.: Psychology of Social Classes.

19. Willener, A.: Images de la société.
20. Hoggart, R.: Uses of Literacy.
21. Popitz, H. u.a.: Gesellschaftsbild.
22. Vgl. Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit,
S. 164 ff.
23. Vgl. Habermas, J. u.a.: Student.

III. METHODEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

1. Es wurden vor allem die Zeitschrift des Deutschen Philologenverbandes (DPhV) "Die Höhere Schule", etwa ab 10. Jahrgang, aber auch die Mitteilungsblätter des hessischen Landesverbandes des DPhV berücksichtigt.
2. Vgl. z. B. Dokumente zur Schulpolitik;
Ried, G.: Auftrag und Gefährdung;
Ried, G.: Wort zur Lage;
Müller, K.: Sinn der höheren Schule.
3. Vgl. Hahne, H.: Lehrer;
Rumpf, H.: Misere.
Rumpf, H.: 40 Schultage.
4. Aus der Fülle des Materials sei hier nur eine repräsentative Auswahl genannt:
Gaul, D.: Leserzuschrift, S. 47;
Sprissler, M. und Sprissler, M.: Leserzuschrift, S. 7;
Hegele, W.: Leserzuschrift, S. 43;
Grosser, K.: Leserzuschrift, S. 55;
Ries, H.: Leserzuschrift, S. 28;
Thiemann, K.: Leserzuschrift, S. 45;
Ebner, F.: Arbeiten, S. 7;
Rumpf, H.: Biologie-Unterricht;
Dolch, M.: Akademiker, S. 10;
Hubert, F.H.: Widerspruch und Selbstbewußtsein, S. 24.
5. Vgl. Richert, H.: Bildungseinheit.
6. Vgl. Weinstock, H.: Höhere Schule.
7. Vgl. Ried, G., Auftrag und Gefährdung;
Ried, G.: Das Wort zur Lage.

S. Vgl. Müller, K.: Sinn der höheren Schule.

9. Vgl. Reininger, K.H.: Soziologie des Gymnasiallehrers, S. 57 ff.

10. Vgl. Scheuch, E.K.: Interview, S. 166:

"Tiefeninterviews sind besonders geeignet, die relevanten Variablen zu definieren und Hypothesen zu gewinnen. Dies ist um so wichtiger, je unzureichender das vorwissenschaftliche, intuitive Verständnis des Forschungsgegenstandes ist. Solche Interviews ermöglichen Schlüsse auf vorherrschende Normen (modal behavior), weniger jedoch über Ausmaß und Art der Abweichungen von diesen ... Speziell geeignet scheinen Tiefeninterviews zur vorläufigen Formulierung von Zusammenhängen zwischen Tatbeständen und von Modellen, da Informationen durch den häufig diskursiven Charakter dieser Interviews und die "Natürlichkeit" ihrer Situation im Zusammenhang beurteilt werden können, während im standardisierten Interview oft bewußt von solchen Zusammenhängen abstrahiert wird."

11. Vgl. Scheuch, E.K.: Auswahlverfahren, S. 314.

Im einzelnen wurden fünf Gymnasiallehrer und zwei -lehrerinnen (Altersverteilung: bis 40 Jahre = 3, 40-50 Jahre = 1, 50-65 Jahre = 3) aus insgesamt drei verschiedenen Schulen in zwei Städten (Klein- und Mittelstadt) interviewt.

12. Die Skala des Pretestes entspricht der Skala des Haupterhebungsbogens. Vgl. Einstellungsskala, Anhang.

13. Bei der Stichprobenzusammenstellung wurden sowohl Random- als auch Quotakriterien berücksichtigt. Aus den Alterslisten des hessischen Philologenjahrbuches 1965/66 wurde jeder 60ste in die Stichprobe aufgenommen.
14. Altphilologe (Briefkommentar).
15. "Die Art der Fragen läßt erkennen, daß Sie sehr wohl wissen, wo im Schulwesen 'der Schuh drückt' ". (Briefkommentar).
16. Von sämtlichen statements wurden die Skalenmarkierungen manuell (Strichliste) ausgezählt und die entsprechenden Mittelwerte ausgerechnet. Auf Grund der Strichliste war eine gute Übersicht über die Verteilungen gegeben, so daß sich eine Varianzbestimmung erübrigte.
17. Philologen-Jahrbuch 1965/66.
18. Vgl. Kap. II, 1.
19. Vgl. Frage 22, S. 4 des Erhebungsbogens, Anhang.
20. Vgl. Frage 23, S. 3 des Erhebungsbogens, Anhang.
21. Von syntaktischen Gesichtspunkten her gesehen unterscheiden sich die statements beträchtlich. Auf Grund der beabsichtigten faktorenanalytischen Auswertung aber konnte auf semantische Homogenität der statements weitgehend verzichtet werden.
22. Vgl. Scheuch, E.K.: Interview, S. 150.

23. Es handelt sich um eine von fünf auf sieben Stufen erweiterte Lickert-Skala. Vgl. Lickert, R.: Technique; Edwards, A.: Techniques of Attitude Scale Construction; Green, B.F.: Attitude Measurement.
24. Siehe Anlage "Betrifft Teil II", Anhang.
25. Vgl. Scheuch, E.K.: Interview, S. 168 und S. 188 (Anmerkung 67).
26. Im folgenden verstehen wir unter Stichprobe die 384 Probanden, die einen vollständig ausgefüllten Erhebungsbogen zurückgeschickt haben.
27. Wir danken dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Abteilung Soziologie unter Leitung von Herrn Professor Lemberg, dafür, daß es Ergebnisse einer Lehrerstudie über "Einstellungen der Lehrer zu ihrem Beruf" vor ihrer Publikation zur Verfügung gestellt hat. Das DIPF hat 1965 in Zusammenarbeit mit dem Comparative Education Center der Universität Chicago unter anderem in der Bundesrepublik 1192 Gymnasiallehrer befragt, und zwar in ausgewählten Regierungsbezirken (Freiburg, München, Hamburg, Kassel, Hannover und Münster). Die vorläufigen Rohdaten standen uns zur Verfügung. Auf sie beziehen wir uns im folgenden und kennzeichnen diese Quelle im weiteren mit "DIPF, Lehrerstudie".

Das Merkmal "Alter" hatte in beiden Untersuchungen fast gleiche Intervalle. Da die Prozentwerte der Alterskategorien in beiden Ergebnissen sich nur unwesentlich unterscheiden, kann angenommen werden, daß unsere Ergebnisse einen größeren Grad an Repräsentanz haben, als wir bisher angenommen haben.

Tabelle 89

Stichprobenverteilung nach dem Merkmal Geschlecht			
"Dipf-Lehrerstudie" N = 1192		Vorlieg. Unters. N = 384	Differenz
Geschlecht	%	%	%
männlich	76,9	77,6	+ 0,7
weiblich	23,0	22,4	- 0,6
Keine Angabe	0,1	-	- 0,1
	100,0	100,0	

Tabelle 90

Stichprobenverteilung nach dem Merkmal Alter			
"Dipf-Lehrerstudie" N = 1192		Vorlieg. Unters. N = 384	Differenz
Alter	%	%	%
bis 45 Jahre	61,0	60,4	- 0,6
45-65 Jahre und mehr	39,0	39,6	+ 0,6
	100,0	100,0	

28. Die Zitierweise der Kommentare erfolgt in der Weise, daß bei den Kommentarziten die jeweilige laufende Nummer des Erhebungsbogens angegeben wird. Da auch Kommentare von unvollständig ausgefüllten Erhebungsbogen berücksichtigt wurden, kann es vorkommen, daß eine Probandennummer größer als 384 ist. Die Interviews sind mit Großbuchstaben verschlüsselt und werden auch hiernach zitiert.
29. Sämtliche Berechnungen wurden vom Deutschen Rechenzentrum, Darmstadt (DRZ) durchgeführt, was im folgenden nicht jeweils angegeben werden soll. Vgl. Rechenzentrum: Jahresbericht, 1967, S. 134.
30. Im einzelnen wurde bei Prüfung auf Gleichheit der Varianzen der Barlett-Test, bei Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte der T-Test angewandt. Da nicht immer Normalverteilung vorausgesetzt werden konnte, wurde bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit zwischen 1 und 10 % beim T-Testergebnis ein nichtparametrischer Test (Wilcoxon) herangezogen. Für die Variablen I 4 bis I 21 (siehe Erhebungsbogen) wurde beim Altersvergleich ein χ^2 -Test durchgeführt (Version vom 4. 12. 1964 des DRZ). Für die Variablen der Berufsprestigeskala (I 22 bis I 31) wurde zusätzlich noch eine Varianzanalyse, in die alle vier Altersgruppen der Variable I 5 eingingen, vorgenommen. Das Ziel dieser Analyse war es, herauszufinden, welche Zusammenhänge zwischen Prestigezuordnung und Alter bestehen.
31. Vgl. Kap. VI, 9.
32. Vgl. Hofstätter, P. und Wendt, D.: Quantitative Methoden, S. 189.
Im folgenden werden beide Bezeichnungen synonym gebraucht, analog dazu ebenfalls "Faktor" und "Dimension".

33. Vgl. Tabelle 97 (Anhang).
34. Es handelt sich hierbei um folgendes Programm:
Rotation Varimax BIMD 19 (Version DRZ).
Zu den angewandten Techniken vgl. Pawlik, K.:
Dimensionen, S. 58 ff.
35. Die statements dieser Faktoren zentrieren sich zwar um ein Problem, sie sind aber wegen ihrer geringen Ladung für das betreffende Thema, das mit anderen Faktoren weit besser erfaßt wird, nicht relevant.
36. Der Faktor 1 enthält Momente von Konservatismus, Immobilismus, Wertebezogenheit, Verinnerlichung und Rigidität, die aber auch alle als selbständige Dimensionen erscheinen und an den jeweiligen Stellen ausführlich besprochen werden.
37. Über den Vorteil der faktorenanalytischen Methode gegenüber herkömmlichen Verfahren; vgl. Hofstätter, P.: Faktorenanalyse, S. 408.
38. Adorno, Th.W.: Soziologie und empirische Sozialforschung, S. 110.

IV. NOTIZEN ZUR SOZIALGESCHICHTE DES GYMNASIALLEHRERS

1. Vgl. Popitz, H., u.a.: Gesellschaftsbild, S. 2 ff.
2. Vgl. Ben-David, J.: Akademische Berufe, S. 117 f.
3. Bis zur Verstaatlichung des Schulwesens im 19. Jahrhundert gab es keine einheitliche Terminologie für die einzelnen Schularten. So ist auch die Bezeichnung "Gymnasium" erst durch staatliches Reglement nur einer bestimmten Schulart zugestanden worden. Dieses Reglement betraf die Abiturientenprüfung, die durch Edikt vom 23. Dezember 1788 in Preußen eingeführt wurde. Damit begann die Aussonderung der Gelehrtenschulen oder Gymnasien aus der Masse der Lateinschulen: "Die Schulen, an denen die staatlich beaufsichtigte und anerkannte Abiturientenprüfung stattfand, wurden zu Gymnasien, die übrigen verloren allmählich die Richtung auf die Universität oder gaben den Unterricht in den alten Sprachen überhaupt auf." (Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 97).
4. Paulsen, F.: Geschichte, I, S. 335; vgl. auch: Paulsen, F.: Geschichte, I, S. 579, und II, S. 159.

Die Fluktuation unter den Lehrern muß besonders groß gewesen sein. Paulsen beschreibt die Verhältnisse im 18. Jahrhundert: "Dauernd blieb niemand in der Schöle, es sei denn in ein paar Rektorstellen in großen Städten; sonst waren es die in der Wissenschaft oder im Glauben oder im Leben Unzulänglichen oder die bei den Wahlen zum Predigtamt Verschnittenen; man mag sich denken, welche Atmosphäre von Unzufriedenheit sie um sich verbreiteten. In den kleinen Lateinschulen fand wohl auch geradezu der Abhub verunglückter Studenten dauernd Unterkunft." (Paulsen, F.: Geschichte, I, S. 608).

5. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, I, S. 397.

Paulsen meint, daß man in "gewissem Sinne" die Kollegien als die "ersten Gymnasialseminare" bezeichnen kann.

6. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, I, S. 545.

Dieses Seminar wurde aber nach Paulsen von nur wenigen Studenten besucht: "Die jungen Leute eilten sogleich zu den Studien der höheren Fakultäten, um bald ins Amt zu kommen." (S. 545). Paulsen weist weiter darauf hin, daß die philosophische Fakultät bis 1802 gar keine eigenen "Inskriptionslisten" geführt hätte, "jeder Student wurde sogleich bei der Immatrikulation bei einer der oberen Fakultäten eingeschrieben, als welche allein zu einem Amt und Lebensberuf führten, der Lehrerberuf wurde nicht als Lebensberuf, sondern als Durchgangsstufe zum geistlichen Amt angesehen". (S. 545 f.).

In diesem Zusammenhang ist ein Hinweis Brufords interessant, der die Verhältnisse in Frankfurt beleuchtet: "Es ist bezeichnend, daß in Orten, wo, wie in Frankfurt am Main, die akademisch Gebildeten organisiert waren und zur Verteidigung ihrer gemeinsamen Interessen zusammenkamen, das sogenannte Graduiertenkollegium (1613 in Frankfurt gegründet und noch im 18. Jahrhundert bestehend) nur die Graduierten der juristischen und medizinischen Fakultät umfaßte. Die protestantischen Geistlichen hatten ihre eigene Organisation, aber es gab keinen Verband für die Graduierten der philosophischen Fakultät." (Bruford, H.W.: Grundlagen, S. 238).

Vgl. ebenfalls: Adorno, Th.W.: Tabus, S. 488.

7. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 224.

8. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 225.
9. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 210 ff.
10. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 226.

Für F.A. Wolf war besonders das Studium der griechischen Sprache ein Mittel zur Entwicklung der Geisteskräfte: "Die Sprachen ... enthalten den ganzen Vorrat von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens, welche bei fortschreitender Kultur der Völker sind gewonnen und ausgebildet worden." (S. 214).

Für Wolf ist eine Rechtfertigung durch den "Nutzen" gegenstandslos, für ihn besitzen die klassischen Studien absoluten Wert. (Vgl. II, S. 217). Dem "utilitaristischen Rationalismus" setzt er die "neuhumanistische Gymnasialpädagogik" gegenüber. (Vgl. II, S. 217 f.).

Vgl. auch: Gerth, H.: Sozialgeschichtliche Lage, S. 59 f.

Wolfs Verhältnis zur Philosophie und zur Pädagogik als Universitätsdisziplin beschreibt Paulsen folgendermaßen: "Wolf besaß in vollem Maß die Verachtung gegen Philosophie und Pädagogik, welche dem echten Philologen immer eigen gewesen ist." (II, S. 227).

Wolfs Einfluß auf das Selbstverständnis der nachfolgenden "Gelehrtengenerationen" ist besonders stark gewesen. "Bei dem Enthusiasmus, den er unter der studierenden Jugend für das klassische Altertum erweckte, gingen aus seinem Seminarium hauptsächlich diejenigen Männer hervor, die seit den neunziger Jahren an den höheren Schulen, Universitäten und Unterrichtsbehörden eines großen Teiles von Deutschland und der Schweiz tätig zu sein anfangen und jene Anerkennung des humanistischen Prinzips zu

Wege brachten, die auf die Gesamtentwicklung unserer geistigen Kultur von dem erheblichsten Einfluß waren." (Zitiert bei: Paulsen, F., Geschichte, II, S. 227 f.).

Bruford weist darauf hin, daß durch die "Geistesbewegung" des Neuhumanismus der Rationalismus, wie er besonders von Christian Wolff vertreten worden war, kaum irgendeinen Einfluß gehabt hat. (Bruford, H.W.: Grundlagen, S. 242 ff.

11. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 210 ff.
Vgl. auch: Gerth, H.: Sozialgeschichtliche Lage, S. 59.
12. Vgl. Blättner, F.: Gymnasium, S. 114.
13. Johannes Flügge stellt drei Elemente des humboldtschen Bildungsbegriffs heraus: "das Verhältnis des Gebildeten zum Faktisch-Inhaltlichen, sein Verhältnis zu sich selbst als Gebildetem, die Vereinigung der Gebildeten". (Flügge, J.: Dialektik, S. 145). Für unser Problem ist besonders das dritte Element bedeutsam. "Mit der Vereinigung der Gebildeten wird zugleich die Schicht der Ungebildeten konstruiert und auch konstituiert." (S. 146). Nach Flügge war Humboldts Bildungsbegriff in hohem Maße elitär, exklusiv: "Die Großartigkeit und Wirkungsmächtigkeit von Humboldts Bildungsbegriff beruht auf der Energie, mit der das Nichtzugehörige ausgeschlossen wird." (S. 146). So erlangte der Gebildete eine "widerspruchsfreie Sphäre inneren Lebens", die eine von den "Bedrängnissen und Sinnwidrigkeiten der Arbeitswelt unabhängige geistige Existenz" (S. 146) ermöglichte.

14. Vgl. Blättner, F.: Gymnasium, S. 112 ff.

15. Blättner, F.: Gymnasium, S. 114.

16. Vgl. Blättner, F.: Gymnasium, S. 117.

Vgl. auch: Habermas, J. u.a.: Student, S. 212 ff.
Nach Habermas u.a. bewirkte die Hypotrophie des Geistes, durch die der deutsche bürgerliche Bildungshumanismus zur Blüte gelangte, jene Begünstigung der Entfaltung von Macht, wie sie von Th. Mann in den "Betrachtungen eines Unpolitischen" beschrieben worden ist. (S. 212). Nach Habermas konnten "Geist" und "Macht" gedeihen, je mehr sie voneinander getrennt wurden: "Je mehr sich der Geist im Persönlichen rein halten kann, um so unbedenklicher kann die Macht im Politischen verfahren. Der Geist, vom Irdischen ganz befreit, läßt sich auf das Elend im Gesellschaftlichen nur derart noch beziehen, daß er ihm metaphysische Weihe spendet." (S. 213 f.).

Wilhelm Windelband macht 1909 darauf aufmerksam, daß dieser Ausschluß von politischer Macht aus dem Irrationalismus der damaligen Zeit zu erklären sei, das heißt, der Ausschluß resultiert aus der Erkenntnis, daß der "ideallosen Wirklichkeit" eine "ideale Nichtwirklichkeit" entgegengesetzt werden müsse. So entstand das Reich der Innerlichkeit. "Ausgeschlossen von politischer Macht, den Interessen des äußeren Lebens entfremdet, hatte sich der deutsche Geist in ein selbstgeschaffenes Reich der Innerlichkeit gerettet und suchte in ihm die Entschädigung für allen Verzicht, den die Außenwelt seiner Betätigung auferlegte." (Windelband, W.: Philosophie, S. 23).

17. Vgl. Blättner, Gymnasium, S. 117.

18. Vgl. Blättner, F.: Gymnasium, S. 116.

19. Vgl. Blättner, F.: Gymnasium, S. 116.

Wolfgang Schlegel sieht zwei Ursachen für das Aufkommen des Nationalismus in Deutschland. Erstens war er Reaktion auf die "napoleonische Unterdrückung", die getragen wurde von einem ausgesprochenen Fremdenhaß. Repräsentiert wurde diese Einstellung nach Schlegel vor allem vom gebildeten Bürgertum. Die zweite Wurzel sieht er vor allem in der deutschen Romantik, die auf Grund ihrer allgemeinen "konservativen Grundtendenz" dem Irrationalen im Menschen entgegenkam. (Vgl. Schlegel, W.: Geistesgeschichtliche Grundlagen, S. 1 ff.).

Wilhelm Windelband macht 1909 darauf aufmerksam, daß unser Bildungssystem nur auf Grund des Dualismus Rationalismus - Irrationalismus zu begreifen ist. Der Neuhumanismus muß nach Windelband als Ausdruck der Dominanz des Irrationalismus gegenüber dem Rationalismus gedeutet werden. "Indessen blieb auch dieser Begriff der Persönlichkeit, der so stark und wirkungsvoll betont wurde, schließlich in der allgemeinen Vorstellung der Autonomie hängen, und die individuelle Persönlichkeit in ihrer urlebendigen Eigenart blieb als ein Irrationales und Unbegreifliches übrig, sie mußte aus der erkennbaren Welt der Erfahrung in das metaphysische Reich des Ding an sich, des Übersinnlichen und des Unerkennbaren versetzt werden." (Windelband, W.: Philosophie, S. 18.).

20. Ideengeschichtlich gesehen geht dieser Begriff des Geistes eine Verbindung ein mit jenem des Volkes (vgl. Gerth, H.: Sozialgeschichtliche Lage, S. 61), und man spricht hundert Jahre später endgültig vom "deutschen Geist", der dann bei Richert ein bestimmtes Elitedenken repräsentiert. (Vgl. Richert, H.: Bildungseinheit; besonders Kap. IV: "Der deutsche

Geist", S. 51 ff.). Richert stellt die Synthese her zwischen Nationalismus und Neuhumanismus, die dann später von Heinrich Weinstock weiter ausformuliert wurde. (Vgl. hierzu: Weinstock, H.: Höhere Schule, S. 58 ff.). Bezeichnend ist das Motto dieses Buches: "Hier wird, wer Geist dazu hat, eingeweiht, um ein Schutzgeist der Nation zu werden. - Herder".

Die Vorstellungen Richerts und Weinstocks werden schließlich bei Georg Ried zusammengefaßt. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, besonders S. 9 und 17.

21. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 223.
22. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 218.
23. Vgl. Fricke, K. und Eulenburg, F.: Beiträge, S. 18 f.
24. Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 78.
Die Bezeichnung "Oberlehrer" wird nach Grosse zum ersten Mal im Edikt von 1810 verwendet (§ 19).
(Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 6).
25. Busch, A.: Geschichte, S. 89.
26. Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 7.
27. Vgl. Fricke, K. und Eulenburg, F.: Beiträge, S. 15 f.
28. Vgl. Heinecke, F.: Lehrer, S. 3.
In diesem Zusammenhang weist Paulsen darauf hin, daß das höhere Schulwesen bis zur Einführung des Abiturientenexamens sich durch seine Vielgestaltigkeit auszeichnete und sich in der folgenden Zeit immer mehr verhärtete. Die Entwicklung der einzelnen Schultypen hatte begonnen. (Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 97).

29. Giese, G.: Quellen, S. 61.
30. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 278 f.
Vgl. auch Varrentrapp, C.: Johannes Schulze,
S. 389.
31. Grosse, R.: Beiträge, S. 24.
32. Vgl. Heinecke, F.: Lehrer, S. 41. Aus den von
Heinecke aufgeführten Studienfächern der Lehrer
der Fürstenschule zu Grimma hatten von insgesamt
neun nur einer Philologie studiert, die meisten
anderen lediglich Theologie. (S. 40).
33. Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 24 f. "Die Direk-
toren Westfalens kamen vom Herbst des Jahres 1823
ab alljährlich zu Konferenzen zusammen", für die
der preußische Staat die Bezahlung der Reisekosten
übernahm. (S. 25). Der Staat hatte also ein be-
sonderes Interesse an diesen Konferenzen.
34. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 164. Das Ver-
hältnis der Besoldungen Rektoren - einfache "höhere
Lehrer" im Jahre 1808 betrug an vielen Schulen min-
destens 2 : 1.
Vgl. dazu auch: Heinecke, F.: Lehrer, S. 12.
35. Grosse, R.: Beiträge, S. 26.
36. Grosse, R.: Beiträge, S. 34 ff.
37. Vgl. Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 350 f.;
Grosse, R.: Beiträge, S. 38.
38. Paulsen zitiert die apologetische Schrift von Dein-
hardt, in der dieser Lorinser vorwirft, sein Artikel
"trage einen denunziatorischen Charakter, von wissen-

schaftlicher Ruhe, Gründlichkeit und Unparteilichkeit sei darin nicht die Rede". (Zitiert bei: Paulsen, F.: Geschichte, II, S. 350 f.)

39. Grosse, R.: Beiträge, S. 38.
40. Grosse, R.: Beiträge, S. 38.
41. Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 39 f.
42. Schmitt, H.: Entstehung und Wandlungen, S. 130 f.
43. 1832 wurden die Ausführungsbestimmungen erlassen. Eine weitere Verbesserung der praktischen Ausbildung erfolgte 1890 durch die Einrichtung des "Seminarjahres" in Preußen. (Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 80 ff.).
44. Grosse, R.: Beiträge, S. 80.
45. Weitere Veränderungen in den Prüfungsordnungen für Kandidaten des höheren Schulamts fanden 1866, 1887, 1898 (Ausführungsbestimmungen 1904 und 1905) statt. (Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 82 ff.).
46. Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 56.
47. Grosse, R.: Beiträge, S. 56.
48. Grosse, R.: Beiträge, S. 57.
49. Die Verbandstage der Delegiertenkonferenzen wurden auch inoffiziell "Oberlehrertage" genannt. (Vgl. hierzu: Grosse, R.: Beiträge, S. 60).
50. Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 60.

51. Zitiert bei: Grosse, R.: Beiträge, S. 60.

52. Zitiert bei: Grosse, R.: Beiträge, S. 60.

Der Gymnasiallehrer scheint diese Haltung gegenüber dem Staat schon sehr lange zu haben. So macht Schmitt darauf aufmerksam, daß die politische Aktivität in den Jahren 1848 und 1849 bei den Philologen sehr gering gewesen sei; bei Ärzten z. B. sei sie viel größer gewesen. (Vgl. Schmitt, H.: Entstehung und Wandlungen, S. 129 und 133).

Das politische Verhalten der Gymnasiallehrer ist retrospektiv sehr schwer auszumachen. Nach Carl Ludwig Furck muß folgendes angenommen werden: das politische Bewußtsein der Philologen war vorwiegend durch einen starken Nationalismus geprägt. Furck meint, "daß das gruppensignifikante Verhalten der Lehrer an höheren Schulen (in der Zeit zwischen der Jahrhundertwende und dem ersten Weltkrieg - d. Verf.) eindeutig nationalistisch bestimmt ist und imperialistisch-chauvinistische Züge trägt". (Furck, C. L.: Gymnasium, S. 71).

Furck ist weiter der Ansicht, daß der Übergang von der Republik zum nationalsozialistischen Staat im Bereich der höheren Schule ohne Bruch erfolgt sei. Er zitiert einen 1931 im Deutschen Philologenblatt erschienenen Aufsatz von Wilhelm Bolle, der darin der höheren Schule und der Hochschule die "Aufgabe stellte, Nationalismus als geistige und sittliche Haltung darzulegen". (Zitiert bei: Furck, C.L.: Gymnasium, S. 71).

Dieser Aufsatz wird am 22. 3. 1933 als Aufruf des Preußischen Philologenverbandes veröffentlicht und u. a. mit folgendem Zusatz versehen: "Die höheren Schulen wollen Pflanzstätten echten nationalen und sozialen Geistes sein. Sie müssen mit der gebildeten deutschen Jugend die Wege bahnen zum Durch-

bruch eines einheitlichen, in sich geschlossenen deutschen Volkstums. Von diesem Bewußtsein ist die Philologenschaft immer getragen gewesen, und sie bekennt sich erneut zu dieser hohen völkischen Aufgabe." (Zitiert bei: Furck, C.L.: Gymnasium, S. 71.

53. Vgl. Grosse, R.: Beiträge, S. 71.

Vgl. auch: Schulwesen in Preußen, hrsg. von B. Irmer, S. 817. Hier heißt es: "In den Reihen der akademisch gebildeten Lehrer wurde es nun von jeher als ein Mangel empfunden, daß für sie keine einheitliche Amtsbezeichnung bestehe, durch die sie von den Elementarlehrern deutlich unterschieden und mit der sie im mündlichen und schriftlichen Verkehr angedeutet werden könnten."

In Bayern waren die Bestrebungen zur Klärung der Rang- und Titelfrage nicht so intensiv, denn schon in der bayrischen Schulordnung von 1824 erhielten sämtliche Lehrer der Gymnasien nach einer gewissen Dienstzeit den Titel und den Rang von Professoren. (Vgl. Brand, E.: Entwicklung des Gymnasiallehrerstandes, S. 21).

In Preußen und später auch im Deutschen Reich bestimmten "Amtrang" und "persönlicher Rang" weitgehend die gesellschaftliche Position. (Vgl. Heinrich, E.H.H.: Rang des Beamten, S. 10 ff.).

Wer "angesehen werden wollte", mußte dafür sorgen, daß ihm ein entsprechender Rang zuerteilt wurde. Aus einer Angabe bei Bruford können wir sehen, wie groß der gesellschaftliche Aufstieg des Gymnasiallehrers innerhalb von hundert Jahren gewesen ist. "... in Hessen-Kassel standen die 'Conrektoren' der Lateinschulen in der zehnten Rangklasse der Beamtenhierarchie und kamen nach den Kammerdienern und Beamtenreitern, während in Weimar 1768 ein Gymnasiallehrer

nach einem Hoftrumpeter kam." (Bruford, H.W.: Grundlagen, S. 252).

Während des ersten Weltkrieges erfolgte die titularische Gleichstellung der Oberlehrer mit den Juristen; aus dem Oberlehrer wurde der Studienrat. (Vgl. Blättner, F.: Gymnasium, S. 450).

54. Vgl. Eulenburg, F.: Soziale Lage, in: Fricke, K. und Eulenburg, F.: Beiträge, S. 44.
55. Eulenburg, F.: Soziale Lage, in: Fricke, K. und Eulenburg, F.: Beiträge, S. 45.
56. Paulsen, F., zitiert bei: Grosse, F.: Beiträge, S. 60 f.
57. Furck sieht im Oberlehrer in der Zeit zwischen der Jahrhundertwende und dem ersten Weltkrieg den "Repräsentanten" des "deutschen Bürgertums". (Vgl. Furck, C.L.: Gymnasium, S. 57.)
- Lehmann spricht in seiner Charakterisierung des Oberlehrers in der Zeit um die Jahrhundertwende vom "weltmännischen Erzieher", der "das Leben bis zu einem gewissen Grade kennt und von der Welt etwas gesehen hat", im Gegensatz zur "Weltabgeschlossenheit" seines Vorgängers. (Lehmann, R.: Erziehung und Erzieher, S. 152 ff.).
- Vgl. auch: Becker, A.: Gymnasiallehrerverein, S. 6 und 39 f.
58. Vgl. Dokumente zur Schulpolitik, S. 155.
59. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 5.

60. Paulsen, F.: Geschichte, I, S. 159;
vgl. Gerth, H.: Sozialgeschichtliche Lage, S. 41.
61. Mellmann, P.: Geschichte, S. 22.
62. Mellmann, P.: Geschichte, S. 22.
63. Vgl. Janowitz, M.: Schichtung.
64. Auf die "Plattformfunktion des Volksschullehrer-
berufes" hat Hasso von Recum auf Grund einer Mobili-
tätsuntersuchung im Jahre 1959 hingewiesen. Er meint,
daß seit der Einrichtung der Lehrerseminare dem Volks-
schullehrerberuf insofern eine besondere Funktion zu-
gefallen sei, als er Begabungen aus den Mittel- und
Unterschichten angezogen habe. "In einer dreistufigen
Generationenfolge wirkte der Lehrerberuf als Zwi-
schenstation und Sprungbrett für den Aufstieg der
Enkel von Bauern, Handwerkern, Kleinhändlern und
unteren Beamten in das Akademikertum, wobei der
Theologenberuf besondere Bevorzugung erfuhr."
(Recum, H. v.: Volksschullehrerberuf, S. 108).
Was von Recum für den Volksschullehrerberuf aussagte,
gilt modifiziert auch für den des Gymnasiallehrers;
auch er besitzt für den weiteren Aufstieg seiner Ab-
kömmlinge "Plattformfunktion", er dient als Sprung-
brett für Ärzte, Juristen u.a.
65. Vgl. Geiger, Th., zitiert bei: Recum, H. v.: Volks-
schullehrerberuf, S. 116.
66. Die o. a. Zahlen sind grobe Zusammenfassungen der
von Janowitz ermittelten Daten. (Janowitz, M.:
Schichtung).
67. Vgl. Reininger, K.H.: Soziologie des Gymnasial-
lehrers, S. 57 f.

68. Institut, Deutsches (DIPF-Lehrerstudie),
Fragebogen, S. 5.

69. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 25.

70. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 25.

71. Zu der These vom Auffangberuf kommt Kob auf Grund
der Untersuchung von 82 Fällen. Daher können die
Ergebnisse in keinster Weise repräsentativ sein,
worauf Kob auch ausdrücklich hingewiesen hat.
(Vgl. Kob, J.: Berufsbewußtsein).

72. Institut, Deutsches (DIPF-Lehrerstudie),
Fragebogen, S. 5.

Die von uns verwendeten DIPF-Ergebnisse sind auf
Grund einer ersten Häufigkeitsauszählung zustande
gekommen, kleinere Abweichungen sind daher durch-
aus möglich.

V. ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS DES GYMNASIALLEHRERS

1. Es war auf Grund der sehr verschiedenen Antworten nicht möglich, von einem einheitlichen Bezugsrahmen für die Berufszuordnung auszugehen. Überschneidungen, wie z. B. zwischen den Kategorien "Juristen, Theologen" und "Beamten" waren unvermeidbar. Die hohe Zahl in der Kategorie "Sonstige" ist z. T. auch daher erklärbar. Zum anderen handelt es sich hierbei um Berufe oder Berufsgruppen, die nur sehr selten genannt wurden. Die Summe von 660 Nennungen kommt durch Mehrfachangaben zustande.
2. Vgl. Mellmann, P.: Geschichte, S. 6, 70 f., 93 und 116.
3. Vgl. Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit, S. 28.
4. Adorno, Th. W.: Tabus, S. 488.
5. Grambs, J.D.: School, S. 136.
6. Institut, Deutsches (DIPF-Lehrerstudie), Fragebogen, S. 8.
7. Dieser Passus ist einem der Intensiv-Interviews entnommen (Interview E).
8. Vgl. Statement II 65 des Fragebogens (siehe Anhang).
9. Die Angabe "Bundestagsabgeordneter" wurde mit dem Zusatz "Ohne Hochschulabschluß" versehen. Wir wollten mit dieser Angabe erreichen, daß lediglich die Funktion des Politikers berücksichtigt werden sollte, denn sonst wäre der "eigentliche Beruf" allzusehr

mitbewertet worden. - Eine weitere Unsicherheit liegt im Verständnis der Angabe "Chefredakteur"; der Inhaber einer solchen Position kann Hochschulabschluß besitzen, er muß es aber nicht. Auch von daher kann die relativ hohe Varianz in der Einstufung zu erklären sein.

10. Proband 373.

11. Proband 380.

12. Proband 165.

13. In der DIPF-Untersuchung wurde nach denjenigen Berufsgruppen gefragt, deren soziale Stellung etwa der der Gymnasiallehrer entspricht. Die höchste Identifikationsquote erhielt der Richter mit 33,8 %, gefolgt von dem Pfarrer mit 26,2 %. (Institut, Deutsches: DIPF-Lehrerstudie. Unveröffentlichtes Manuskript).

Aurich kam in seiner Untersuchung über die Berufsschullehrer zu ähnlichen Ergebnissen. (Vgl. Aurich, E.: Beruf des Diplom-Handelslehrers, S. 139.

14. Der Gruppenvergleich brachte folgendes Ergebnis:
25 % der bis 35jährigen Gymnasiallehrer, aber nur 12,4 % der 55 - 65jährigen erkennen dem Abgeordneten die Rangplatzzahl eins oder zwei zu.

15. Verglichen wurde jede Altersgruppe mit jeder anderen, so daß sich insgesamt sechs Kombinationen ergaben ($1/2$; $1/3$; $1/4$; $2/3$; $2/4$; $3/4$). Die größte Divergenz in der Prestigebeurteilung ergab sich erwartungsgemäß zwischen den Gruppen eins (bis 35 Jahre) und vier (55-65 Jahre), die geringste zwischen $1/2$ und $2/3$. Die These von der generationenspezifischen Bewertung erhält durch diese Ergebnisse eine weitere Unterstützung.

16. Die Anordnung der statements erfolgte nach Ladungsgröße. Die Mittelwerte (arithmetisches Mittel $[M]$) sind in Einheiten der siebenstufigen Skala angegeben. Das bedeutet: eine Angabe zwischen 1 und 3,9 heißt "Zustimmung", eine zwischen 4,1 und 7 "Ablehnung" des statements. Die Varianzangabe (s^2) stellt eine Maßzahl für die Abweichung vom Mittelwert dar (mittlere quadratische Abweichung). Die Signifikanzangaben beziehen sich lediglich auf den Altersgruppenvergleich. Wir sprechen von signifikanten Unterschieden, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit 5 % und weniger beträgt ($p < .05$). Statements mit Ladungsgrößen kleiner als .30 sind in der Faktoren-Tabelle nicht mehr aufgeführt.

Bei den Varianzen wurde der "Barlett-Test", bei den Mittelwerten der T-Test angewandt (Deutsches Rechenzentrum, Darmstadt). Da sich in den meisten Fällen keine Normalverteilung ergab, ist für jene Mittelwertdifferenzen, bei denen die Irrtumswahrscheinlichkeit zwischen 1 und 10 % lag, noch ein nicht-parametrischer Test (Wilcoxon-Test) durchgeführt worden. Die in Klammer stehenden Signifikanzangaben beziehen sich auf diesen Test.

Der obige Text der Erläuterung gilt gleichermaßen für alle Faktoren-Tabellen.

17. Die Irrtumswahrscheinlichkeit beträgt mehr als 43 % ($p < .435$).
18. Ergebnisse der Frage 41 des DIPF-Fragebogens. Das DIPF hatte bei den Einstellungsfragen auch eine Siebener-Skala verwendet. Daher sind diese Ergebnisse mit den unsrigen sehr gut vergleichbar.

(Institut, Deutsches: DIPF-Lehrerstudie,
Unveröffentlichtes Manuskript).

19. Proband 185. - Vgl. auch die Untersuchungsergebnisse von Ulich über die Berufssituation bayrischer Philologen. In: Südwestdeutsche Zeitung vom 24. 11. 1966: "Die meisten - etwa 90 % - halten ihren Berufsstand für unterbewertet."

Vgl. auch: Teschner, M.: Politik und Gesellschaft, S. 127 ff.

20. Vgl. Ergebnisse beim statement II 57, Tabelle F 5, Anhang.

21. In einem Intensivinterview meinte ein älterer Gymnasiallehrer: "Für das Ansehen des Schulmeisters und das Ansehen der Erziehungsaufgabe ist der Titel mehr wert als die Mittel." (Interview C).

22. Rentner wurden von 171, Beamte von 126 Probanden genannt. An dritter Stelle rangieren die Pensionäre mit 33 Votierungen. Es folgen Kriegshinterbliebene (25), Landwirte (24), kinderreiche Familien (20), alte Menschen (18) und Wissenschaftliche Assistenten mit 17 Votierungen.

23. Kob, J.: Berufsbewußtsein.

24. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 22.

25. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 23.

26. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 25.

27. Vgl. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 25.

Wir hatten bereits darauf hingewiesen, daß unser Material die These vom "Auffangberuf" nicht zuläßt,

da sie höchstens für einen geringen Teil - etwa 10 - 15 % - zutreffen könnte.

28. Auf die Frage: "Haben Sie zunächst auf einen anderen Beruf hin studiert?" antworten 86,2 % mit nein. (Vgl. Institut, Deutsches: DIPF-Lehrerstudie, Unveröffentlichtes Manuskript).

29. In der Literatur ist des öfteren die Rede von Lehrertypen. Vgl. Baumann, H.W.: Probleme einer Typologie des Lehrers;

Hahne, H.: Lehrer, S. 84 ff.;

Franke, H., und Guenther, F.: Daseinskampf, S. 208 ff., und besonders

Caselmann, Ch.: Psychologie des Lehrers, S. 366 ff.

Caselmann unterscheidet vor allem zwischen den Typenmerkmalen "logotrop" und "paidotrop", wobei er unter "logotrop" den der Wissenschaft zugewandten, unter "paidotrop" den dem Zögling zugewandten Lehrer versteht. An keiner Stelle jedoch werden diese Behauptungen durch empirisch gewonnene Belege gestützt. Deshalb kann Caselmann auch über die Quantität der einzelnen Typen nichts aussagen. Für unsere Untersuchung können Caselmans Aussagen lediglich hypothetische Bedeutung haben.

Eine Ausnahme stellt die Untersuchung von Oehler dar. (Vgl. Oehler, Ch.: Das politische Bewußtsein, S. 263). Zwei Typen hebt Oehler hervor: die "Fachorientierten" und die "Berufsorientierten".

Auch in der angelsächsischen Literatur über Lehrertypen finden wir die Zweiteilung: fachwissenschaftlich und pädagogisch orientierend. (z. B. Musgrave, P.: Sociology, S. 262 (academic type und child centred type)).

Vgl. auch: Harris, R.: Education, Kap. V).

30. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 45.

31. Vgl. Tabelle "Schulabschluß des Vaters"
(Wab. 4), S. 31.

32. Kob, J.: Berufsbewußtsein, S. 48.

33. Ein weiteres statement ist mit einer Ladung von
. 15 ebenfalls in diesem Faktor vertreten, aber
auch mit höheren Ladungen in den Faktoren 28
(Auslese, Begabung) und F 5 (Schulreform). Das
sechste statement (I 66) ist mit einer sehr hohen
Ladung (. 64) im Faktor 17 repräsentiert, der
aber wegen seiner wenigen "hochladigen statements"
bei der Interpretation nicht berücksichtigt wurde.

34. Diese Aversion gegenüber der Pädagogik kam zum
ersten Mal in ausgeprägter Weise bei F. A. Wolf
zum Vorschein. (Vgl. Kap. IV). Für Wolf war nach
Aussagen F. Asts die griechische Welt die "Ur-
form und gleichsam das Naturgesetz der mensch-
lichen Bildung". (Paulsen, F.: Geschichte, II,
S. 229).

Folgende Verhaltensweise Wolfs charakterisiert
dessen Einstellung gegenüber der Pädagogik:
Ein Ersuchen des Oberschulkollegiums, im philo-
logischen Seminar praktische Übungen einzuführen
und die "pädagogischen Gegenstände" zu berück-
sichtigen, lehnte Wolf in der Form eines Entlas-
sungsgesuchs ab. Für ihn war es nicht zumutbar,
"theoretische Pädagogik" zu lehren. (Vgl. Paul-
sen, F.: Geschichte, II, S. 227).

Friedrich Nietzsche rühmt die Verdienste Wolfs
in überschwenglicher Weise, er meinte, daß es

seinem (Wolfs) "kühnen Beginnen gelang ... ein neues Bild des Gymnasiums aufzustellen, das von jetzt ab nicht etwa nur noch eine Pflanzstätte der Wissenschaften, sondern vor allem die eigentliche Weihestätte für alle höhere und edlere Bildung werden sollte". (Nietzsche, F.: Zukunft unserer Bildungsanstalten, S. 268).

Mit der Ausdifferenzierung der einzelnen philologischen Fächer innerhalb der philosophischen Fakultät ist die Fachbezogenheit im beruflichen Selbstverständnis mannigfaltiger geworden, während eine Änderung in der Einstellung gegenüber der Pädagogik oder ganz allgemein gegenüber der Erziehungswissenschaft nicht eingetreten ist.

Eine "Pädagogisierung der Schulwirklichkeit" (Mieskes, H.: Jenaplan, S. 75) als Postulat der Erziehungswissenschaft und einer Schulreform "von Grund auf" wird von der Mehrheit der Gymnasiallehrer heute abgelehnt. Der Begriff "Pädagogisch" rangiert bei vielen unter dem Oberbegriff "natürliche Invarianten".

Auch in diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß "pädagogische Bewußtheit" (Mieskes, H.: Jenaplan, S. 78) bei vielen Gymnasiallehrern nicht einen Grad von Wissenschaftlichkeit erlangt, sondern als "Verweichlichung in der Kinderführung" interpretiert wird. Auf die Konsequenzen solchen Denkens hat Hans Mieskes aufmerksam gemacht. (Vgl. Mieskes, H.: Jenaplan, S. 78 f., und Mieskes, H.: Schulwirklichkeit, S. 5 ff.).

35. Proband 367.

36. Proband 308.

37. Institut, Deutsches: DIPF-Lehrerstudie, Fragebogen, S. 7.
38. Auf Grund der Analyse der Kommentare muß man zu dieser Aussage gelangen. Vgl. hierzu auch Röhrs, H.: Schule und ihre Reform, S. 120: "Kennzeichnend ... ist jene vor und nach Spileke vielfältig vorge-tragene Feststellung, daß die wissenschaftliche Durchdringung des zu lehrenden Faches auch die beste Voraussetzung für die Lehrtätigkeit an der höheren Schule sei. Die fachwissenschaftliche Meisterschaft wird hier gleichsam zum Unterpfand für die unterrichtliche Gestaltung."
39. Proband 120.
40. Proband 77.
41. Die den Prozentzahlen zugrunde liegenden absoluten Werte sind dem Philologenjahrbuch 1965/66 (Hess. Philologenverband) entnommen.
42. Wir sind uns der Fragwürdigkeit des Terminus "pädagogisches Geschick" bewußt, innerhalb der moder-nen Erziehungswissenschaft besitzt er keinen Stel-lenwert; er fand aber deshalb Eingang in unsere Formulierung, weil er in den Interviews immer wieder erwähnt wurde. Im übrigen vgl. Kap. III (Zur Interpretation von Faktoren).
43. Röhrs, H.: Schule und ihre Reform, S. 120.
44. Frage 18 des Fragebogens: "Wieviel Stunden arbei-ten Sie durchschnittlich in der Woche für die Schule - ausgenommen die Unterrichtsstunden?". Folgende Antwortkategorien wurden vorgegeben: bis zu 10 Stunden, 10 - 20 Stunden, 20 - 30 Stun-den, 30 Stunden und mehr.

45. Die 25 zu erteilenden Unterrichtsstunden ergeben zwar nur 18 Zeitstunden, die restlichen 7 Zeitstunden wöchentlich dürften als Arbeitszeit in der Schule angesehen werden. Vgl. hierzu: Philologenverband, in: Die Höhere Schule, Heft 1, 1967, S. 17. In diesem Bericht wird auf die von Ulich durchgeführte Untersuchung über die Arbeitsbelastung der Philologen hingewiesen und erwähnt, daß Ulich zu einer durchschnittlichen Belastung von 47 Stunden pro Woche gekommen sei.
46. Vgl. zur Überbürdung des Gymnasiallehrers die "Denkschrift zur Arbeitszeit der Lehrer an Gymnasien im Lande Hessen", hrsg. vom Hessischen Philologenverband, S. 3 ff. Hieraus wird ersichtlich, daß die Arbeitszeit des Gymnasiallehrers noch immer auf den Arbeitszeiterhöhungen aus dem 1. Weltkrieg und vor allem aus der Krisenzeit nach dem 1. Weltkrieg basiert.
47. Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers, S. 179: "Der gesamte Befund stellt eine Bestätigung für die generelle These dar: Die Gymnasiallehrer verstehen sich primär als Fachwissenschaftler, welche vorwiegend mit 'richtig' ausgewähltem Stoff Bildung vermitteln und der Ansicht sind, damit die Erziehungsaufgabe zu erfüllen. Die psychosozialen Aspekte der Bildungs- und Erziehungsprozesse treten demgegenüber zurück."
- Vgl. auch: Frank, B.: Zur Soziologie des Gymnasiallehrers, S. 32 f.
- Frank deutet an, "daß auch dem Philologen der geisteswissenschaftlichen Richtung der Rückbezug auf seine fachwissenschaftliche Qualifikation schon bald nach dem Ende seiner Studien abgeschnitten" (S. 33) und damit der "Fachmann in

Erziehung und Ausbildung" sich immer mehr im beruflichen Selbstverständnis herausbilden würde.

48. Vgl. Frage 16 des Fragebogens (Anhang): "Üben Sie neben Ihrem Beruf noch andere Tätigkeiten aus? Wenn ja, welche?" - Insgesamt 220 Probanden (57,3 %) beantworteten diese Frage. Der Altersgruppenvergleich ergab, daß zwischen den beiden Altersgruppen (bis 35 Jahre und 55-65 Jahre) keine signifikanten Unterschiede bestanden.

49. Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers, S. 184.

50. Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers, S. 185.

51. Vgl. Hahne, H.: Lehrer, S. 92 ff.;
Hahne, H.: Einheit, S. 132.

In den Veröffentlichungen von Hahne, Dederich (Erbe und Erneuerung und Aufsätze in der Zeitschrift "Die Höhere Schule", 1957, S. 124 ff.; 1958, S. 190 ff. und 109 ff.; 1962, S. 143 ff. u.a.) und - vor allem - Georg Ried wird das von Heinrich Weinstock 1936 formulierte Selbstverständnis des deutschen Gymnasiums und des Gymnasiallehrers in oft auffälliger Übereinstimmung reproduziert.

Das Selbstverständnis des heutigen Gymnasiallehrers jedoch weist nur noch Spuren jener ideologischen Überhöhung auf, wie sie von Hahne apostrophiert werden.

52. Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers, S. 185.

53. Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers, S. 185.
54. Die Signifikanzprüfung geschah nur zwischen den beiden Kategorien "DPhV" und "GEW", daher ergibt sich nur ein Freiheitsgrad ($FG = 1$). Hätte man die "Nichtorganisierten" hinzugenommen, dann wäre das Ergebnis ebenfalls signifikant.
55. Vgl. Furck, C.-L.: Gymnasium, S. 80 f.
56. Furck, C.-L.: Gymnasium, S. 84.
57. Reininger, K. H.: Soziologie des Gymnasiallehrers, S. 65.
58. Vgl. Habermas, J., u.a.; Student.
Habermas u.a. bezeichnen das politische Engagement in der Form der politischen Aktivität (Parteimitgliedschaft, Wahlverhalten usw.) mit politischem "Habitus", während sie unter politischer "Tendenz" Einstellungen, Meinungen und Haltungen zu politischen Fragen verstehen.

Die in diesem Abschnitt interpretierten Phänomene entsprechen dem "politischen Habitus" des Gymnasiallehrers, während die "politische Tendenz" auf Grund der faktorenanalytischen Auswertung später abgehandelt wird.
59. In den Interviews fragten wir nach dem politisch-weltanschaulichen Selbstverständnis, ohne irgendwelche Kategorien vorgegeben zu haben. Spontan wurde sehr häufig "humanistisch" geäußert. Es zeigte sich, daß unter "humanistisch" ausnahmslos "bildungshumanistisch" verstanden wurde.

Da die Probanden nur eine Wahl hatten, so müssen bei der Interpretation die möglichen Überschneidungen mitberücksichtigt werden, so vor allem zwischen "christlich", "humanistisch" und "konservativ".

60. Die Kategorie "Keine Antwort" wurde bei der Signifikanzberechnung nicht berücksichtigt, daher ergeben sich nur acht Freiheitsgrade ($FG = 8$).
61. Bei der Frage nach dem zu unterrichtenden Fach erhielten wir folgende Ergebnisse:

Tabelle 91

I 9

In welchem Fach oder in welcher Fächergruppe unterrichten Sie in der Hauptsache?

Fach	N=384		N _J =104		N _A =97	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Dtsch/Engl/Franz.	131	34,1	35	33,7	29	29,9
Griech./Latein	42	10,9	13	12,5	10	10,3
Naturwissensch.	118	30,7	24	23,1	40	41,2
Sozk/Gmschk/ Erd/Gesch.	54	14,1	19	18,3	9	9,3
Musische Fächer	24	6,2	7	6,7	6	6,2
Sport	4	1,0	2	1,9	2	2,1
Religion	11	3,0	4	3,8	1	1,0
	384	100,0	104	100,0	97	100,0

$$(\chi^2 = 10,2; FG = 6, p < . 25)$$

Da die Altersgruppenunterschiede nicht signifikant sind, müssen wir annehmen, daß im ganzen gesehen jüngere Gymnasiallehrer die gleichen Fächer unter-

richten wie ältere. Würde man allerdings die Naturwissenschaften gesondert betrachten, ergäben sich signifikante Unterschiede. Die These vom Mangel an jüngeren Naturwissenschaftlern wird hierdurch bestätigt. (Vgl. hierzu: Behrens, B., und Simon, U.: Warum werden Sie nicht Studienrat?, S. 80 ff.).

62. Teschner, M.: Politik, S. 120.

63. Teschner, M.: Politik, S. 131 f.

64. Vgl. Frage 21 des Fragebogens:

Tabelle 92

Es gibt ganz verschiedene Ansichten darüber, welche Gruppen starken Einfluß auf die politischen Entscheidungen nehmen. Wie ist das nach Ihrer Meinung heute bei uns? Wer hat den größten Einfluß auf die Politik?

	N= 384		N _j =104		N _a = 97	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Öffentl. Meinung	23	6,0	3	2,9	12	12,4
Parteien	129	33,6	32	30,8	39	40,2
Interessenvertretg. mächtiger Verbände	189	49,2	59	56,7	30	30,9
Ministerialbürokrat	13	3,4	2	1,9	6	6,2
Drahtzieher hinter den Kulissen	14	3,6	-	-	4	4,1
Keine Antwort	16	4,2	8	7,7	6	6,2
	384	100,0	104	100,0	97	100,0

$$(\text{chi}^2 = 17,6; \text{FG} = 4, p < .005)$$

Auch hier finden wir folgenden altersspezifischen Trend in der Einstellung: Ältere Gymnasiallehrer

geben den Parteien den Vorzug, die Interessenverbände rangieren bei ihnen erst an zweiter Stelle; auch wird der Einfluß der öffentlichen Meinung von ihnen relativ hoch eingeschätzt. Bei den Jüngeren dagegen dominieren eindeutig die Interessenverbände.

65. Vgl. Röpke, W.: Gesellschaftskrise, S. 165;
vgl. auch Röpke, W.: Kulturideal.

66. Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers,
S. 180.

67. Flechtheim, O.: Parteien, S. 249.
Von der Quote der Parteimitgliedschaft her ist die politische Aktivität erfreulich hoch; denn in der BRD sind nur weniger als 5 % der Wähler Parteimitglieder. (S. 247).

VI. DIE KONSTITUENTEN DES GESELLSCHAFTSBILDES

1. Den Terminus "Verhaltensgestalt" haben wir von Bertlein übernommen; er bezeichnet damit Verhaltensweisen, die sich durch ihre besondere Stabilität und Konstanz auszeichnen. (Vgl. Bertlein, H.: Selbstverständnis).
2. Unter "politischer Mündigkeit" des Schülers wollen wir vor allem die Fähigkeit "zum kritischen Infragestellen gesellschaftlicher und politischer Gegebenheiten" verstehen. (Vgl. hierzu: Schmiederer, R.: Problematik, S. 389 ff.).
3. "Unsere gesamte Schulhierarchie ist nicht wirklich demokratisch, deshalb ist auch die SMV ein Selbstbetrug." (Kommentar des Probanden 1).
4. Proband 158.
5. Proband 75.
6. Proband 130.
7. Proband 332.
8. Proband 336.
9. Intensivinterview A.
10. Intensivinterview B.
11. Intensivinterview D.

12. Rolf Schmiederer charakterisiert und interpretiert diesen Pessimismus vor dem Hintergrund der spätbürgerlichen Gesellschaft: "Die zivilisationsfeindliche Einstellung der bestimmenden spätbürgerlichen Bildungsschicht mit ihrer Angst vor der desillusionierenden Wirkung der Vernunft führt vom Ideal der Humanität zur Stimmung eines menschenfeindlichen und pessimistischen Organizismus." (Schmiederer, R.F. Problematik, S. 395).
13. Proband 99.
14. Proband 62.
15. Proband 176.
16. Proband 121. - Dieses Zitat deutet auf ein Syndrom hin, das Habermas mit genuin demokratisch bezeichnet. (Habermas, J., u.a.: Student, S. 133 ff.); "Die Perspektive ist dabei in jedem Fall die 'von unten her', von der breiten Wählerschaft bzw. dem 'kleinen Mann auf der Straße' her, der stärker in die politische Verantwortung hineingezogen werden soll." (S. 134).
17. Nach einem Erlaß des hessischen Kultusministers vom Sommer 1964 unterscheidet man zwischen Schul- und Schülerzeitung, wobei erstere von der Schule herausgegeben wird und häufig vom Direktor selber redigiert oder zumindest zensiert wird. Hiergegen hatte sich bereits 1956 die "Junge Presse" - ein Organ, in dem über 1100 Schüler- und Jugendgruppenzeitungen zusammengeschlossen sind - aufgelehnt und ihren Unwillen in einer Resolution zum Ausdruck gebracht: "Eine an falschen Obrigkeitsbegriffen festhaltende, autoritätsgläubige Schule kann nicht für einen demokratischen Staat erziehen. Die Jugend muß

im Geist der Mitverantwortung und der Freiheit in die politische Verantwortung hineinwachsen. Wir betrachten mit Besorgnis, daß die politische Meinungsäußerung und Meinungsbildung an einer Reihe von Schulen unfrei ist und daß die politische Stellungnahme junger Menschen in der Schülerpresse an der Mehrzahl der Schulen einer Zensur unterworfen ist." (In: Christ und Welt vom 31. 12. 1965: "Zur Kreide der Rotstift".).

Die Auswahl des Terminus "Schülerzeitung" geschah bewußt im Hinblick auf ihr Pendant "Schulzeitung".

Die Schülerzeitung hat eine über 50jährige Tradition. Bereits in den zwanziger Jahren wurden viele Zeitungen verboten, besonders wenn sie linksgerichtet waren; so z. B. der von Karsen editierte "Der Rote Schüler" oder der "Schulkampf" und "Schulfront" (1930). (Vgl. Sendung des NDR/WDR vom 2. 8. 1966, 22.15 Uhr).

Eine gute Beschreibung der derzeitigen Situation gibt: Scarbath, H.: Maulkorb für den 'Bienenkorb'?, S. 228.

17a. Proband 161.

18. Proband 37.

19. Proband 386. (Der vollständig ausgefüllte Fragebogen dieses Probanden konnte wegen seiner späten Rückgabe bei den statistischen Berechnungen nicht mehr berücksichtigt werden.)

20. Proband 27.

21. Strzelewicz, W., u.a.: Bildung, S. 559.

22. Adorno, Th.W., u.a.: Personality, S. 255.

An einem sehr bilderreichen Kommentar während eines Interviews kann diese Einstellungstendenz sehr gut

illustriert werden: "Es wird nur derjenige ein ganzer Kerl, der von vorne herein zu seinem Beruf etwas hart erzogen wird ... Der Junge ist zu vergleichen mit einem sehr hochwertigen Pferd oder Hund. Der Hund will die straffe Hand des Herren haben. Auch das Pferd ist sofort zahm, wenn ein Reiter oben sitzt, von dem es auch weiß, daß es auch mal Schenkeldruck kriegt. Wenn da ein Verhättschelter drauf sitzt, den schmeißt es runter. Und das ist auch bei jedem Hund so. Wenn man dem ein Mädchen in die Hand gibt, dann macht der Hund mit dem Mädcl gleich, was er will und nicht umkehrt. - Je edler und je aufnahmebereiter und je fähiger der Schüler ist, um so mehr verlangt er eine starke Führung. - Das ist nun 'mal unumgänglich." (Interview C).

Vgl. hierzu das von dem Amerikaner Lewin abgegebene Urteil über das Lehrer-Schüler-Interaktionsverhältnis: "Für jeden, der aus Deutschland kommt, ist der Grad der Freiheit und Unabhängigkeit der Kinder und der heranwachsenden Jugend in den Vereinigten Staaten sehr erstaunlich. Die Erwachsenen behandeln das Kind viel mehr als ihresgleichen, während es in Deutschland das natürliche Recht der Erwachsenen zu sein scheint, zu herrschen, und die Pflicht des Kindes, zu gehorchen ... In Deutschland hat der Erwachsene eher die Absicht, das Kind in einem Zustand der Unterwerfung zu halten, während der Amerikaner den Wunsch hat, das Kind so bald wie möglich in ein Verhältnis der Gleichberechtigung zu bringen." (Lewin, K.: Lösung, S. 27 f.).

Eberhard Ulich, der eine Untersuchung über die berufliche Situation der Philologen in Bayern durchführte, kam Zeitungsmeldungen zufolge - eine geschlossene Publikation lag bisher nicht vor - zu dem Ergebnis, daß "die Lehrer an höheren Schulen zu besonders

stark autoritärem Verhalten" neigen. (Vgl. Urban, M.: Lehrer, in: Süddeutsche Zeitung vom 24. 11. 1966).

23. Proband 74.

24. Vgl. Teschner, M.: Politik und Gesellschaft, S. 114.

25. Lingelbach, K.Ch.: Konflikt, S. 131.

26. Proband 120.

27. Probanden 159, 45, 322 u.a.

28. Proband 97.

29. Proband 55.

30. Proband 184.

31. Proband 97.

32. Vgl. Teschner, M.: Politische Bildung, S. 402-409.

In der erst kürzlich erschienenen soziologischen Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien vom gleichen Autor wird festgestellt, daß viele Lehrer, "um nicht in den Geruch zu geraten, 'die Schüler nun einseitig zu beeinflussen' ..., in ein unverbindlich-vages Bekenntnis zur Demokratie" flüchten. (Teschner, M.: Politik und Gesellschaft, S. 115.

. 33. Interview C .

34. Interview D .

35. Schmiederer, R.: Problematik, S. 391.
36. Nachdem die westdeutsche Kultusministerkonferenz das Fach Gemeinschaftskunde institutionalisiert hatte, erhob sich eine große Protestwelle. (Vgl. Die Welt vom 7.6., 14.7., 19.7.1962).
Berichte über positive Erfahrungen mit dem Gemeinschaftskundeunterricht liegen bis heute kaum vor. Im Gegenteil, man scheint von der Ineffizienz dieses Unterrichtes überzeugt zu sein. (Vgl. hierzu: Heuß, A.: Gemeinschaftskunde, S. 33).
37. Teschner, M.: Politik und Gesellschaft, S. 134.
38. Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie, S. 222.
39. Proband 10.
40. Proband 6.
41. Proband 42.
42. Proband 184.
43. Proband 188.
44. Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie, S. 290.
45. Proband 57.
46. Proband 103.
47. Vgl. auch: Lieth, E. von der: Bild des Gymnasiallehrers, S. 6;
Furck, C.-L.: Gymnasium, S. 86.

48. Weinstock, H.: Humanismus, S. 74.

In diesem Zusammenhang verweist Hans Mieskes auf den einseitigen Aspekt, der der Einstellung vom "objektiven Aussieben" im schulischen Ausleseprozeß zugrunde liegt. Er ordnet dem "exogenen Verfahren" (Aussieben - von oben her) das endogene über (individuelle Fähigkeiten aller Schüler optimal entwickeln). (Vgl. Mieskes, H.: Jenaplan, S. 80 f.).

49. Proband 161. - Vgl. auch: Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 31.

50. Vgl. Furck, C.-L.: Gymnasium, S. 86.

51. Bezeichnend für die Angst vor einer Öffnung der Gymnasien ist jenes Gedicht eines Studienrats aus Aschaffenburg, das als Antwort auf die in der "Zeit" erschienene Artikelserie "Eine aktive Bildungspolitik für Deutschland" (Zeit, 1965, Nr. 47 ff.) von R. Dahrendorf erschienen ist:

"Die letzte Bank
Hat Gott sei Dank
Den guten Hirten jetzt gefunden.

Vorbei das Ach, vorbei das Weh,
Sie hat nun den Professor D.
Und soll an ihm gesunden.

In ein paar Jahren,
Wie wir erfahren,
Gibt's nur noch Abiturienten.

Die letzte Bank
Sagt: "Vielen Dank!
Wir wer'n jetzt auch Studenten.

Zu Ralf Dorf'Dahren
Zieh'n wir in Scharen:
Ihm sind wir treu verbunden.

Und die Moral von der Geschicht':
Ach, hoher Herr, vergeßt es nicht,
Das Wort vom letzten und den Hunden."

(Klaus Hain, Studienrat, Aschaffenburg, in:
Die Zeit, 1965, Nr. 51, S. 15).

52. Sozialpsychologen übernahmen den Begriff "Laissez-faire" von den Wirtschaftswissenschaften. Er bezeichnet einen Erziehungsstil, bei dem auf "Normen, Ordnungen, Forderungen und Ziele weitgehend" verzichtet wird. Oft wird auch darunter - und so haben wir ihn gebraucht - Nachgiebigkeit und "Weichheit" in der Erziehung verstanden. (Vgl. Ruppert, J.P.: Der interne Raum der Schule, S. 34 f.; Tausch, R., und Tausch, A.: Erziehungspsychologie, S. 173).
53. Proband 47.
54. Vgl. Proband 88.
55. Proband 170.
56. Proband 79.
57. Vgl. Kommentare der Probanden 47, 68, 137, 185 und 117, 178.
58. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 9.
59. Diese im statement II 51 formulierte These wurde besonders von K. V. Müller vertreten, der sie u. a.

unter starker Akklamation auf einer Philologen-
tagung in Goslar 1959 vortrug. (Vgl. Müller,
K.V.: Umfang, S. 11 f.).

Auch in der Schrift Heinrich Plickats "Die Schule
als Instrument des sozialen Aufstiegs" werden ähn-
liche Thesen vertreten. So betont Plickat, daß
gerade die Schule eine der wenigen Institutionen
gewesen sei, bei der die soziale Herkunft eine
untergeordnete Rolle gespielt hätte, denn begabte
Abkömmlinge auch der unteren Schichten hätten in
den höheren Schulen schon immer reüssieren können.

60. Furck, C.-L.: Gymnasium.

61. Furck, C.-L.: Gymnasium, S. 68.

62. Zitiert bei: Furck, C.-L.: Gymnasium, S. 68.

63. Furck, C.-L.: Gymnasium, S. 68.

64. Proband 26.

65. Proband 121.

66. Proband 6.

67. Vgl.: Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 9.

68. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 8.

69. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 11.

70. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 13.

71. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 12.

72. "Man kann durchaus die Begabten und die Masse fördern, aber nur getrennt." (Kommentar des Probanden 3).
73. Müller, K.V.: Umfang, S. 11 f.
74. Vgl. Müller, K.V.: Umfang, S. 11 f.
75. Das Mitat ist insofern in abgewandelter Form präsentiert, als anstatt von "1000" Schülern lediglich von "100" im statement die Rede ist.
76. Proband 178.
77. Proband 184.
78. Müller, K.V.: Umfang, S. 7 f.
79. Vgl. Müller, K.V.: Umfang, S. 8 ff.
80. Vgl. Gumprowicz, L.: Grundriß;
Maus, H.: Geschichte, S. 25 f.
- Während der Zeit des Nationalsozialismus wurde häufig der Begriff "Gesellschaftsbiologie" für Soziologie verwandt. Dieser jedoch entsprach sozialdarwinistischen Vorstellungen im Sinne Gumprowicz'. (Vgl. hierzu: Müller, K.V.: Rassen- und Gesellschaftsbiologie)
81. Müller, K.V.: Umfang, S. 8.
82. Vgl. Haseloff, O.W.: Funktion und Theorie,
S. 605-616 und 681-691.
83. Haseloff, O.W.: Funktion und Theorie, S. 611.

84. Haseloff nennt Namen wie: Kretschmer, Pfahler, Jaensch, O. Kroh und Busemann. (Haseloff, O.W.: Funktion und Theorie, S. 614 f.).
85. Haseloff, O.W.: Funktion und Theorie, S. 613.
86. Haseloff, O.W.: Funktion und Theorie, S. 616.
87. Haseloff, O.W.: Funktion und Theorie, S. 686.
88. Haseloff, O.W.: Funktion und Theorie, S. 613.
89. Pross, H.: Schichten, S. 402.
Auf das "Prozeßhafte" in der Entwicklung von Begabung hat Karl Hermann Wewetzer hingewiesen. (Vgl. dazu: Wewetzer, K.H.: Prozeß, S. 64 ff.).
Vgl. auch: Mieskes, H.: Begabung, S. 145 ff.
90. Proband 1. - Vgl. auch: Furck, C.-L.: Gymnasium, S. 68.
91. Selbst bei den Lehrern, die politischen Unterricht erteilen, sind nach Teschner sozialdarwinistische Vorstellungen zu finden: "Die zumindest latent vorhandene Biologisierung gesellschaftlicher Sachverhalte äußert sich in dem Versuch eines Teils der Lehrer, die sehr geringen Bildungschancen der Arbeiterkinder als Folge ihrer im Vergleich zu den Kindern anderer Schichten angeblich geringeren Begabung zu erklären." (Teschner, M.: Politik und Gesellschaft, S. 122 f.).
In der 1965 vom Deutschen Philologenverband veröffentlichten Programmschrift "Bildung und Schule" wird dieser von der Mehrheit der Probanden vertretene biologistische Begabungsbegriff allerdings nicht mehr verwendet.

92. So z. B. bei den Probanden 82, 79, 186, 169, 181, 36 und 121.

93. Vgl. Kommentare der Probanden 79, 178 und 325.

94. Ironischer Kommentar des Probanden 6, der bei "7" markiert hat.

95. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 6 f.

96. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 37.

97. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 18.

98. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 18.

99. Vgl. Pieper, J.: Was heißt akademisch?

100. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 19.

101. Vgl. Kommentare der Probanden 161, 185, 100 und 308.

102. Vgl. Proband 186.

103. Vgl. Marcuse, H.: Kultur (I), S. 63.

104. Marcuse, H.: Kultur (I), S. 63.

Sogar bei denjenigen Lehrern, die politischen Unterricht erteilen und doch, bezogen auf unsere Stichprobe insgesamt, nach unseren Ergebnissen zu den "Fortschrittlicheren" gehören (vgl. Kap. VI, S. 182 ff.), konstatiert Teschner diese Antithetik: "Man flieht in die Innerlichkeit, zieht sich allein auf 'das Geistige' zurück. Die materiellen Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens, die gesellschaftlichen Ver-

hältnisse insgesamt, werden diesem unpolitischen Bewußtsein zu etwas Unwesentlichem, Zweitrangigem, das 'nicht so ernst' zu nehmen ist. Das Gesellschaftsverständnis gerät dann leicht in den Bann einer konservativ getönten Kulturkritik, der, da sie von der konkreten ökonomischen Organisation der Gesellschaft absieht, das Verhältnis von Kultur und Zivilisation als ein unversöhnlicher Gegensatz erscheint." (Weschner, M.: Politik und Gesellschaft, S. 131).

- 105. Vgl. Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung, S. 169.
- 106. Vgl. Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung, S. 170.
- 107. Vgl. Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung, S. 170.
- 108. Vgl. Ried, G.: Weg mit der überbetonten Brauchbarkeitsforderung.
- 109. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 31.
- 110. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 31.
- 111. Proband 156.
- 112. Proband 100.
- 113. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 27.
- 114. Vgl. Marcuse, H.: Kultur (II), S. 150.
- 115. Vgl. statement I 57.
- 116. Vgl. Kommentar des Probanden 147: "Wir werden in Barbarei verfallen - Untergang des Abendlandes."

- 117. Proband 114.
- 118. Proband 99.
- 119. Proband 6.
- 120. Proband 77.
- 121. Proband 186.
- 122. Vgl. Adorno, Th.W.: Kultur und Zivilisation,
S. 83.
- 123. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 5.
- 124. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 5.
- 125. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 5.
- 126. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 13.
- 127. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 14 f.
- 128. Vgl. Adorno, Th.W.: Kultur und Zivilisation,
S. 87.
- 129. Vgl. Lämmert, E.: Germanistik, S. 84 ff.
- 130. Vgl. Richert, H.: Bildungseinheit, S. 51-72.
- 131. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 27.
- 132. Vgl. Richert, H.: Bildungseinheit, S. 51.
- 133. Vgl. Richert, H.: Bildungseinheit, S. 62.

134. Vgl. Richert, H.: Bildungseinheit, S. 51 ff.
135. Vgl. Richert, H.: Bildungseinheit, S. 63.
136. Vgl. Lämmert, E.: Germanistik, S. 84.
137. Der Begriff "Wertelite" findet sich u. a. bei
Jaeggi, U.: Elite, S. 105 ff.
Vgl. besonders die Grenzen solcher typologischen
Einteilung. (S. 111).
138. Jaeggi, U.: Elite, S. 111.
139. Vgl. Jaeggi, U.: Elite, S. 111.
140. Jaeggi, U.: Elite, S. 117.
141. Jaeggi, U.: Elite, S. 114.
142. Vgl. Jaeggi, U.: Elite, S. 115.
143. Vgl. Jaeggi, U.: Elite, S. 117.
144. Vgl. auch: Bottomore, T.B.: Elite, S. 150 f.
145. Vgl. Weinstock, H.: Die höhere Schule im deutschen
Volksstaat;
Weinstock, H.: Realer Humanismus;
Ried, G.: Auftrag und Gefährdung.
146. Vgl. Groß, E.: Erziehung, S. 20 ff.
- Eberhard Groß ist auf Grund von Bildungsplananalysen
zu dem Ergebnis gekommen, daß unsere Bildungspläne
"weithin noch das Gesellschaftsbild längst überholter
Sozialordnungen spiegeln" (S. 21), daß sehr häufig
"Vorstellungen von einer statisch harmonischen Ord-

nung" (S. 21) mit einem entsprechenden Demokratie-modell auftreten.

Für unser Problem relevant sind Groß' Ergebnisse hinsichtlich des Stellenwerts der Technik im Bildungskanon. Wenn in den Plänen von technischem Fortschritt die Rede ist - so meint Groß -, "dann oft mit jenem bekannten kulturkritischen Unterton, mit dem man in erster Linie auf die daraus resultierende Bedrohung hinweist. Man sieht vor allem in einer von der Technik provozierten Hypertrophie der Rationalität eine Gefahr für die emotionalen Kräfte des Menschen und sucht dem mit einer akzentuierten Gemüßpflege, wenn nicht gar in einer Flucht in die Innerlichkeit und Irrationalität zu entgehen. Anstatt der technischen Existenz im Bereich ihrer eigenen Gesetzlichkeit zu begegnen, also ihre pädagogische Bewältigung rational zu konzipieren, deuten sich oft Tendenzen zum Ausweichen in die Beschaulichkeit vorindustrieller kleinbürgerlicher Lebensverhältnisse an, indem man dem Menschen den sozialen Halt, den er in der dynamisch gewordenen technischen Welt verloren hat, beispielsweise in Gestalt einer überlebten Heimatideologie wiedergeben will." (S. 24).

Obwohl Groß' Analysen sich in der Hauptsache auf Pläne für Volks- und Realschulen beziehen, so dürfen diejenigen für Gymnasien sich im Tenor nur unwesentlich hiervon unterscheiden.

147. Vgl. Dreitzel, H.P.: Elitebegriff, S. 129.

148. Vgl. Dreitzel, H.P.: Elitebegriff, S. 32 f.

149. Stern, F.: Kulturpessimismus, S. IX f. (Dahrendorf, R., Vorwort).

150. Stern, F.: Kulturpessimismus, S. IX f.

151. Stern, F.: Kulturpessimismus, S. X.

Helga Grebing macht darauf aufmerksam, daß das "antidemokratische Denken in der Weimarer Republik" vor allem bei völkisch-konservativ eingestellten Menschen zu finden war. Bei ihnen seien die bekannten Antinomien Masse - Auslese (Führertum) und Zivilisation - Kultur usw. in ausgeprägter Weise zu finden gewesen. (Vgl. Grebing, H.: Nationalsozialismus, S. 24 ff.).

Es kann hier nicht eine "Entwicklungsgeschichte pessimistischer Weltanschauung" gegeben werden, wir müssen aber annehmen, daß pessimistisches Denken und Neuhumanismus zur gleichen Zeit, Anfang des 19. Jahrhunderts, ihren Ausgang nahmen. (Vgl. Schlegel, W.: Geistesgeschichtliche Grundlagen, S. 22 ff.).

152. Richert, H.: Bildungseinheit, S. 3 ff., 111, 139, 169 ff., 252 f.

153. Stern, F.: Kulturpessimismus, S. 102.

154. Stern, F.: Kulturpessimismus, S. 104.

155. In Anlehnung an Platon entwickelt Weinstock ("Die höhere Schule im deutschen Volksstaat" und "Realer Humanismus", S. 74 ff.) die Verbindung zwischen Elite und Bildung und glaubt der höheren Schule damit ihre Sinndeutung geben zu können. Die Ordnung des Staates ist nach Weinstock eine Sache der Wissenenden und deshalb muß der "Auslese und Erziehung jener Jugend, die ... 'von Haus aus begabt' ... ist", (Die höhere Schule im deutschen Volksstaat, S. 14) größte Aufmerksamkeit zugewendet werden. Sich mit der platonischen Intention weitgehend identifizierend meint Weinstock: "Den Prozeß, in dem sich diese auslesende Erziehung der zukünftigen 'Herrscher' vollzieht ,,,,

dessen wohlgegliederter Stufengang er selbst entworfen und mit dessen Mittelteil er die höhere Schule begründet hat, nennt Platon Paideia, Bildung." (Die höhere Schule im deutschen Volksstaat, S. 14).

Bildung ist hiernach an eine "auserlesene Gruppe", an eine Elite gebunden. Die "Teilnahme an der Bildung" ist nach Weinstock immer nur einer Minderheit vorbehalten gewesen. "Die höhere Schule, die schon ihrer Idee nach nur Ausleseschule sein kann, ist tatsächlich von den Griechen ab bis in die Gegenwart stets die Schule einer begrenzten, und zwar der je gesellschaftlich tonangebenden, politisch herrschenden, kulturell maßgebenden Schicht gewesen ... So war die höhere Schule stets Standeschule, und sie war das mit gutem Recht, da der sie tragende und bestimmende Stand jeweils der Bildungsstand war ... Die Auslesemaße dieser Schule sind jeweils abgelesen an dem Lebensideal und dem Menschenbild der führenden Schicht, das damit zum maßgebenden Bildungsideal der Zeit wird ... Die Aufgabe der Auslese, die den soziologischen Ort der höheren Schule bestimmt und daher der höheren Schule wesenseigen und wesensnotwendig ist, löste sich in ständisch gegliederten Gesellschaftsordnungen ohne Schwierigkeiten von selbst. Mit der im 19. Jahrhundert einsetzenden und im 20. Jahrhundert sich durchsetzenden Demokratisierung der Gesellschaft wurde sie aber zum sichtbarsten Problem der höheren Schule. Mit dem Anspruch aller auf alle Bildung, der in dem Wort 'Freie Bahn dem Tüchtigen' seine begeisternde Parole erhielt, die deswegen so allgemein zündete, weil, in einer sinnvollen Fehlleistung, die Massen dieses Wort in 'Freie Bahn für alle' verhörten (da ja unmöglich auch nur ein einziger sich für untüchtig halten konnte) - mit

diesem Anspruch schien der Auslesegedanke ausgelöscht zu sein, weswegen denn auch die Forderung der 'Einheitsschule' von hier ihre breiteste Unterstützung fand." (Die höhere Schule im deutschen Volksstaat, S. 21).

Diese Anschauung modifiziert Weinstock nach 1945 in vielfältigster Weise, behält aber die Hauptthese bei: das "demokratische Verfahren ... (kann) nie 'Elite', d. h. Auslese der Besten, der aristoi" (Realer Humanismus, S. 74) gewährleisten. Deshalb darf - nach Weinstock - die höhere Schule nicht nach demokratischen Regeln konzipiert werden, denn nur in einer "undemokratischen Schule" kann die Auslese der Besten sich vollziehen. "Das Heil des Ganzen verlangt gerade von der Demokratie, daß sie für die Hilfe für die vielen (Hebung der Volksschule!) die Sorge für die wenigen nicht vernachlässige, die von Natur aus für Eliteaufgaben bestimmt sind." (Realer Humanismus, S. 79).

Die von Weinstock 1936 formulierten Thesen sind in abgewandelter Form in die Nachkriegspublikationen des Philologenverbandes eingegangen, so vor allem in die schon oft zitierte Schrift Georg Rieds: "Auftrag und Gefährdung".

Vgl. hierzu auch folgende Publikationen:

Müller, K.: Vom Sinn der höheren Schule;

Ried, G.: Das Wort zur Lage, S. 7 ff.;

Deimel, Th.: Das Bildungsziel der höheren Schule.

156. Die Daten dieser statements finden wir im Anhang.

157. Vgl. Mieskes, H.: Jenaplan, S. 61: "... man diffamiert das Problem (Einheitsschule - d. Verf.) als Tendenz zur 'Verweltlichung', 'Gleichmacherei', 'Niveausenkung der Bildung', 'Nivellierung im Geistigen und Menschlichen' u.a.m."

158. Es kann hier von einer ausgeprägten Form einer "zweigipfligen Verteilung" gesprochen werden.
159. Diese Meinung kam besonders eklatant in den Interviews zum Vorschein. Man verwies dabei stets auf das Beispiel Hessen und meint, "die Gesamtschule sei ein Werk der Linken" (Interview A), und von daher schon sei sie abzulehnen.
Vgl. auch die Ergebnisse zum statement I 63 im Faktor 5, die diese Aussage auch für die Gesamtstichprobe gültig werden läßt.
160. Vgl. zu dieser Behauptung: Uplegger, F., und Götz, H.: Schulversuche.
161. Vgl. Kommentar des Probanden 161.
162. Vgl. Kommentar des Probanden 67.
163. Proband 18.
164. Proband 170.
165. Reichsschulkonferenz, S. 461.
166. Proband 128.
167. Proband 340.
168. Vgl. statement II 36 (im Faktor 3 - Bürokratie).
169. Proband 121.
170. Proband 47.
171. Proband 186.

- 172. Probanden 1 und 172.
- 173. Vgl. Klose, W.: Zum Schlagwort "Gesamtschule",
S. 193 f.
- 174. Proband 161.
- 175. Proband 100.
- 176. Z. B. Kommentar des Probanden 178.
- 177. Proband 164.
- 178. Proband 385.
- 179. Interview B.
- 180. Interview B.
- 181. Vgl. Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder.
- 182. Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder.
- 183. Vgl. Kommentar des Probanden 107.
- 184. Weinstock, H.: Realer Humanismus.
- 185. Weinstock, H.: Realer Humanismus, S. 121.
- 186. Weinstock, H.: Realer Humanismus, S. 122.
- 187. Vgl. Weinstock, H.: Realer Humanismus, S. 124.
- 188. Zitiert bei: Ried, G.: Auftrag und Gefährdung,
S. 37.

189. Proband 1.
190. Proband 379.
191. Proband 190. - Vgl. auch: Kommentare der Probanden 344, 378, 377.
192. Proband 21.
193. Proband 186.
194. Proband 121.
195. Vgl. die Kommentare der Probanden 72, 178, 48, 188, 118, 167.
196. Allerdings zeigt der Signifikanztest, daß die Unterschiede zwischen beiden Altersgruppen immer noch signifikant sind. (Vgl. Tab. 54).
197. Vgl. Kommentar des Probanden 379 und den schon einmal zitierten Interviewausschnitt: "Wir haben die Erfahrung gemacht, daß das Latein und die Mathematik das Filter darstellt, wo wir Begabungen wirklich herausfiltern können aus Unbegabung." (Interview B).
198. Proband 141.
199. Binder, Bericht, in: Reichsschulkonferenz, S. 89.
200. Binder, Bericht, in: Reichsschulkonferenz, S. 461. Vgl. auch: Schorb, A.O.: Schulerneuerung, S. 70: "Da in der Hauptfrage, nämlich der organisatorischen Umgestaltung des Schulwesens, auch nach der zwölfjährigen Arbeit des Deutschen Ausschusses kaum

Fortschritte erzielt wurden, läßt sich feststellen, daß die deutsche Gesellschaft in der Lösung ihrer Schulfragen seit 1920 fast auf der Stelle tritt."

201. Lieth, E. von der: Bild des Gymnasiallehrers, S. 6.

202. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1954 - 1965. Vgl. dazu: Pfizer, Th.: Der Deutsche Ausschuß.

203. Symptomatisch für diesen Konflikt ist folgender Kommentar: "Ein Segen, daß den Brüdern da oben das Geld ausgegangen ist. Sie müssen die Finger von den Schulen lassen, und wir werden wieder ein paar Jahre ruhig arbeiten können." (In: Die Höhere Schule, 1967, Heft 9, S. 192).

204. Rumpf, H.: Misere, S. 24.

205. Vgl. Rumpf, H.: Misere, S. 145.

206. Rumpf, H.: Schultage, S. 101.

207. Vgl. Habermas, J.: Problematik, S. 11 f.

208. Habermas, J.: Problematik, S. 19.

209. Habermas, J.: Problematik, S. 19.

210. Habermas, J.: Problematik, S. 19.

211. Habermas, J.: Problematik, S. 19.

212. Vgl. Habermas, J.: Problematik, S. 19.

Vgl. zum Terminus Rahmenplan: Deutscher Ausschuß, S. 16 ff.

213. Habermas, J.: Problematik, S. 19.

I 17

Tabelle 93

Es gibt verschiedene Arten, wie eine Gesellschaft geschichtet sein kann. Welche der drei folgenden beschreibt Ihrer Meinung nach die Schichtung unserer Gesellschaft noch am besten?

		Gesellschaftsmodelle					
		A		B		C	
		Untersch. (70%)	Mittelsch. (25%)	Untersch. (10%)	Mittelsch. (80%)	Untersch. (50%)	Mittelsch. (45%)
Gruppe	%	Obersch. (5%)	Obersch. (10%)	Obersch. (10%)	Obersch. (10%)	Obersch. (5%)	Obersch. (5%)
N=384	100	7,8		46,6		39,3	6,3
N _j =104	100	5,8		48,1		39,4	6,7
N _g =97	100	7,2		41,2		40,2	11,4

$$(\chi^2 [N_j - N_g] = 1,73; FG = 2, p = .50)$$

Gymnasiallehrer wünschen sich in der Mehrzahl eine Gesellschaft, die dem in dem Fragebogen vorgegebenen Modell A entspricht. Das ist das Ergebnis der Frage, wie eine Gesellschaft strukturiert sein sollte. Interessant ist nun die Gegenüberstellung von "Wunschvorstellung" und "Realitätsbeurteilung". Aus der Tabelle 91 geht hervor, daß die Mehrzahl der Gymnasiallehrer unsere Gesellschaft als "Mittelschichtengesellschaft" kennzeichnet (Modell B). Ebenfalls entscheiden sich viele (39,3 %) für das Modell C. Die "Wunschvorstellungen" der Gymnasiallehrer geraten somit in Konflikt mit der von ihnen konstatierten Realität.

214. Vgl. Adorno, Th.W.: Kultur und Verwaltung,
S. 48.

215. Vgl. Adorno, Th.W.: Kultur und Verwaltung,
S. 48.

216. Vgl. Tabelle 57.

217. Kommentar des Probanden 55. - Ein jüngerer Naturwissenschaftler (334) glaubt in der zunehmenden Förderung "Minder-Begabter" einen Grund für die Zunahme von Bürokratie ausgemacht zu haben; er schreibt: "Gegenüber dem teilweise sinnlosen Wust von Verwaltungsbestimmungen treten die geistigen Leistungen immer mehr in den Hintergrund. Durch die neuen Verwaltungsbestimmungen kommt es immer mehr dahin, daß die Schule und damit der Staat seine Aufwendungen auf schwache und mäßig begabte Schüler konzentriert, während die guten Schüler nicht mehr im Unterricht ausgelastet sind und teilweise die Lust am Lernen verlieren."

218. Proband 314.

219. Vgl. Kommentare der Probanden 37, 18 und 327.

220. Vgl. Tabelle 57 (Faktor 3). Der Mittelwert beträgt 1,9.

Vgl. im übrigen: Priesemann, G.: Höhere Schule,
S. 56 f.

221. Interview B.

222. Proband 70. - Vgl. auch: Z. B. Kommentar des Probanden 336.

223. Proband 25.
224. Vgl. Kommentar des Probanden 64. - Vgl. auch:
Kommentar des Probanden 51.
225. Vgl. Kommentar des Probanden 27.
226. Loch, W., und Muth, J.: Vorwort, S. 7.
227. Vgl. Rumpf, H.: Verstörung.
228. Vgl. Rumpf, H.: Schultage, S. 101.
229. Es sind die beiden statements I 71 "Besonders der geistig interessierte Mensch widersetzt sich dem Konsumdruck unserer Zeit" und II 78 "Der geistige Mensch verzichtet heute in unserer Konsum- und Wohlstandsgesellschaft in der Fülle, demgegenüber will die Masse unter allen Umständen genießen".
230. Vgl. statement I 50 "Es wäre in unserer heutigen Welt wertvoller zu fragen, 'worauf kann ich verzichten' als 'was kann ich mir noch kaufen'".
231. Dieser Frage ist vor allem Derbolav nachgegangen; er glaubt mit der Hereinnahme der Wirtschaft in den gymnasialen Bereich in der Form von Wirtschaftsgymnasien den "ökonomischen Geist" humanisieren zu können. (Vgl. Derbolav, J.: Wesen und Formen, S. 42).
232. Vgl. Kommentare der Probanden 115, 170, 118, 322.
233. Beim statement II 23 beträgt die Irrtumswahrscheinlichkeit $p < .045$ bzw. $p < .020$ beim Wilcoxon-

Test, bei II 44 $p < .077$ bzw. beim Wilcoxon-
Test $p < .004$.

234. Vgl. Kommentare der Probanden 27, 83, 158.

235. Vgl. Kommentare der Probanden 109, 157.

236. Proband 161.

237. Vgl. Derbolav, J.: Wesen und Formen, S. 42.

238. Vgl. Kommentare der Probanden 65, 44, 373.

239. Vgl. Litt, Th.: Bildungsideal, S. 61;
vgl. auch: Flügge, J.: Dialektik, S. 151 ff.

240. Vgl. Litt, Th.: Bildungsideal, S. 59;
vgl. auch: Windelband, W.: Philosophie, S. 23.

241. Litt, Th.: Bildungsideal, S. 62;
vgl. auch: Gerth, H.: Sozialgeschichtliche
Lage, S. 55.

242. Vgl. Litt, Th.: Bildungsideal, S. 65.

243. Vgl. Litt, Th.: Bildungsideal, S. 65.

244. Marcuse, H.: Psychoanalyse, S. 41.

245. Vgl. Marcuse, H.: Psychoanalyse, S. 42.

246. Vgl. Schelsky, H.: Soziologie der Sexualität,
S. 11.

247. Vgl. Marcuse, H.: Psychoanalyse, S. 48.

248. Proband 333. - Vgl. auch die Kommentare zum statement II 56. So schreibt der Proband 139: "Es ist schade, daß politische Parteien oder Universitätsseminare solche Untersuchungen über ihre Angehörigen weder durchgeführt noch veröffentlicht haben."
249. Vgl. die Kommentare der Probanden 91 und 374.
250. "Schülerzeitungen scheinen mir der falsche Ort zu sein, es könnte sein, daß Artikel und Umfragen (z. B. über Geschlechtsbeziehungen) mit Prozentzahlen ein falsches Bild vom sexuellen Verhalten den Jugendlichen geben, denn man kann auf die Richtigkeit von Umfragen dieser Art, bei denen oft Prestigefragen eine Rolle spielen, nicht viel geben (m. E.). Ausgehend von solchen Umfragen aber scheint es nicht ausgeschlossen, daß Jugendliche ihr Verhalten gegen eigenes Empfinden oder eigene Grundsätze dem angleichen, was sie den Umfragen nach für das Verhalten der größeren Zahl ansehen." (Proband 74).
251. Proband 161.
252. Vgl. Weinstock, H.: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat, S. 62.
253. Proband 314.
254. Proband 121.
255. Vgl. Kommentare der Probanden 121, 189, 82, 131 und 374.

256. Vgl. Kommentare der Probanden 19, 30 und 128.
257. Vgl. Kommentare der Probanden 63 und 380.
258. Vgl. Faktor 5, statement I 52.
259. Vgl. Lucke, H.: Schulsystem, S. 27-29;
Brede, G.: Neugestaltung.
260. Vgl. Kommentare der Probanden 130 und 147.
261. Proband 77.
262. Vgl. Adorno, Th.W., und Beckeß, H.: Erziehung,
S. 3.
263. Vgl. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 13.
264. Vgl. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 63, 80 ff.
Die Verbreitung sogenannter pornographischer Texte
und Bilder hat sehr häufig die Entlassung von der
Schule zur Folge, bzw. es wird das "consilium
abeundi" gegeben. (S. 33 ff.).
265. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 77.
266. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 105.
267. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 109.
268. Vgl. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 77.
269. Vgl. Adorno, Th.W.: Tabus, S. 493.
270. Vgl. Adorno, Th.W.: Tabus, S. 493.

271. Vgl. Adorno, Th.W.: Tabus, S. 491.
272. Vgl. z. B. Kommentar des Probanden 322.
273. Vgl. Kommentar des Probanden 379.
274. "Ein 'Nippen' ist der Anfang vom Ende des Eheideals." (Kommentar des Probanden 130).
275. Proband 189.
276. Vgl. Weinstock, H.: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat, S. 62 f.
277. Proband 68. - Vgl. auch: Kommentar des Probanden 121.
278. Tabelle 94

"Glauben Sie überhaupt, daß Menschen vor der Ehe Erfahrungen auf sexuellem Gebiet sammeln sollen oder nicht?"		Sexuelle Enthaltsamkeit bis zur Ehe sollte nach wie vor im Unterricht des Gymnasiums als Ideal menschlichen Zusammenlebens hingestellt werden. (I 64)	
	%	%	Skalenwerte
ja unbedingt	19,5	14,5	7
ja	36,0	16,7	5-6
unentschieden	26,0	14,1	4
dagegen	11,5	24,0	2-3
dagegen unbedingt	7,0	30,7	1
	100,0	100,0	

Die in der zweiten Spalte angegebenen Werte beziehen sich auf die Skalenmittelwerte.

Die Werte der ersten Spalte sind zitiert nach den beiden Umfragen des Instituts für Demoskopie in Allensbach, soweit veröffentlicht in: Friedeburg, L. von: Die Umfrage in der Intimsphäre, S. 77.

279. Vgl. Kommentare der Probanden 21, 334, 106 und 190.

280. Vgl. Schelsky, H.: Soziologie der Sexualität, S. 103.

281. Vgl. Dörner, K.: Partnerschaft, S. 343.

282. Vgl. Metscher, Th.: Strukturwandel, S. 29. -

Marcuse, H.: Zur Kritik des Hedonismus, in:

Marcuse, H.: Kultur, II, S. 128-168.

Vgl. Marcuse, H.: Triebstruktur, S. 44 f.

Mit der Reduzierung der Sexualität auf ihre Zeugungsfunktion wird die nicht der Fortpflanzung dienende Sexualität - so z. B. die Befriedigung der Partialtriebe - als Perversion tabuiert.

Die Unterordnung unter die Fortpflanzungsfunktion verändert aber nach Marcuse das Wesen der Sexualität: "Von einem autonomen 'Prinzip', das den gesamten Organismus beherrscht, wird es in eine spezialisierte, zeitlich beschränkte Funktion verwandelt, in ein Mittel zum Zweck." (Triebstruktur, S. 45).

Diese Reduzierung entspricht ganz der zweckrationalen Auffassung der Sexualität, wie wir sie in protestantischer Deutung vorfinden. (Vgl. hierzu: Schelsky, H.: Sexualität, S. 103).

Die dem protestantischen Geistlichen auferlegte Prüderie hat sich in starkem Maße auf die dem Geistlichen affinen Berufe wie dem des Gymnasiallehrers übertragen bzw. ist in erstaunlich fester Form erhalten geblieben. Daß der Lehrer als "erotisch besonders repressiv" galt oder teilweise noch immer gilt (vgl. Adorno, Th.W.: Tabus, S. 493), ist u.E. weniger seiner "Pflicht zum untadeligen Leben" zuzuschreiben als vielmehr jener von seinen beruflichen "Vorfahren" übernommene "Erbsünde der Sexualität". (Bochnik, H.J.: Aspekte, S. 175).

Bochnik spricht in diesem Zusammenhang von der Last des "manichäisch-pharisäerhaften Geistes", vom "Dualismus der guten Seele und des sündigen Leibes", wie er heute immer noch von Theologen als die offizielle Sexualmoral hingestellt wird. (S. 175).

283. Vgl. Reiche, R.: Aufnahme der Kinsey-Berichte, S. 25.

284. Vgl. Kommentare der Probanden 97 und 184.

285. Proband 1.

286. Proband 161.

287. Proband 383.

288. Proband 177.

289. Vgl. Kommentare der Probanden 40 und 134.

290. Vgl. z. B. Schelsky, H.: Sexualität, S. 93 ff.
Vgl. auch: Lutz, H.: Menschenbild, S. 79. -
Bochnik, H.J.: Aspekte, S. 175.

291. Vgl. Schelsky, H.: Sexualität, S. 97.

292. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 33-95.

Vgl. auch: Horkheimer, M., und Adorno, Th.W.:

Verwandlung der Idee in Herrschaft, in:

Dieselben: Dialektik der Aufklärung, S. 252 f.

Es muß an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß nach Freud die Stärkung der Sexualität eine Schwächung der Aggressivität nach sich zieht (vgl. Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch, S. 97), d. h. umgekehrt, wenn man Sexualität bei Schülern in hohem Maße negativ sanktioniert, dann fördert man indirekt aggressives Verhalten.

293. Vgl. Marcuse, H.: Eros und Kultur, S. 211.

294. Vgl. Troeltsch, E.: Soziallehren, S. 654 ff.

Die protestantische Einstellung zeichnete sich nach Troeltsch vor allem dadurch aus, daß der einzelne seine Arbeit nicht als "zweckmäßiges Mittel für die Erhöhung des Ganzen" (S. 654) (Gemeinde, Staat) ansah, wie es der Calvinist tat, sondern Arbeit war bei ihm Selbstzweck, er ordnete sich freiwillig und fügsam unter dem ihm auferlegten Zwang ein. Für ihn war die agrarisch-patriarchalische Lebensform die ideale Daseinsform. Die "geldwirtschaftlich-industrielle Produktion" (S. 706) als Grundlage der Berufarbeit wurde vom Luthertum weitgehend negiert, man hielt sich an das "kanonische Zinsverbot" und die "scholastische Geldtheorie" (S. 708). Die oppositionelle Einstellung gegenüber dem ökonomischen Bereich vergrößerte sich so. -

Die von uns festgestellten starken Aversionen gegenüber der Ökonomie, gegenüber dem Nützlich-

keitsdenken entsprechen in hohem Maße jenem im Luthertum sich herausbildendem Syndrom. - Die von Troeltsch und Max Weber (vgl. Weber, Max: Ethik) herausgestellten typischen Merkmale des Denkens und Handelns im Protestantismus finden in der Einstellungsstruktur von Gymnasiallehrern vielfältigste Entsprechungen. Der "protestantische Geist" mit allen seinen Implikationen scheint bei der Mehrzahl der Gymnasiallehrer sowohl hinsichtlich des Selbstverständnisses als auch des Gesellschaftsbildes noch immer einen "Wirkungsfaktor" darzustellen.

295. Interview B.

296. Vgl. Reiche, R.: Aufnahme der Kinsey-Berichte, S. 25.

297. Proband 77.

298. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 110.

299. Vgl. Brüggemann, O.: Konflikte, S. 105.

300. Es handelt sich um folgende statements: I 42, I 53, II 47, II 79, II 76, II 74, II 23, II 75, II 34, II 44, II 66, II 67, II 70 und II 64.

301. Da die statements nicht alle den gleichen Grad von Konservatismus oder Progressivität besitzen, kann man streng genommen, ohne daß eine Gewichtung vorgenommen worden ist, die statement-Mittelwerte nicht miteinander vergleichen. Eine Gewichtung aber ist außerordentlich kompliziert und würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Wir verzichten deshalb hierauf und sind uns bewußt, daß der graphischen Darstellung nur Annäherungswerte zugrunde liegen können.

302. Da einige Probanden gleiche Werte bei 2,5 aufweisen, erhöhte sich die absolute Zahl bei dieser Gruppe auf 86 und der Prozentsatz auf 21,0 %.
303. Bei den χ^2 -Tests ist die Kategorie "Keine Angaben" (KA) nicht mitberücksichtigt worden, daher reduziert sich die Zahl der Freiheitsgrade jeweils um eins.
304. Keine Antwort bedeutet keine Mitgliedschaft in Berufsverbänden.
305. Vgl. Anmerkung 303.
306. Vgl. Anmerkung 303.
307. Es kann hieraus aber noch nicht gefolgert werden, diese Probanden seien konservativ, denn es muß gleichzeitig die Möglichkeit der Indifferenz (Markierung bei 4) miteinbezogen werden.
308. Vgl. Anmerkung 303.
309. Da die Kategorien 1 und 8 nicht in die Signifikanzberechnung eingegangen sind, bleiben in der Hauptsache die Kategorien 2 und 6 übrig. Bei $FG = 1$ liegt die Signifikanzgrenze bereits schon bei $\chi^2 = 3,8$.
310. Vgl. Anmerkung 303.
311. Vgl. Anmerkung 303.
312. Diese Aussage ist nur als Hypothese zu verstehen. Nach den zur Verfügung stehenden Unterlagen besteht aber eine hohe Wahrscheinlichkeit für ihre Verifizierbarkeit.

313. Vgl. Anmerkung 303.

314. Vgl. Anmerkung 303.

315. Vgl. Anmerkung 303.

316. Die Tatsache, daß der konservative Lehrer vorzugsweise den politischen Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums bestreitet - ohne hierfür, so müssen wir annehmen, besonders ausgebildet worden zu sein -, kann als Ursache für die von Teschner konstatierte Ineffizienz der politischen Bildung angesehen werden. (Vgl. Teschner, M.: Politische Bildung, S. 406).

317. Vgl. Anmerkung 303.

318. Der Signifikanztest hatte folgendes Ergebnis:
 $\chi^2 = 29,7$; FG = 9, $p < .001$.

319. Der Signifikanztest hatte folgendes Ergebnis:
 $\chi^2 = 25,1$; FG = 9, $p < .01$.

320. Der Signifikanztest hatte folgendes Ergebnis:
 $\chi^2 = 18,3$; FG = 9, $p < .05$.

321. Einen Hinweis für das Überwiegen der Konservativen in den Gymnasialkollegien gibt G. H. Fischer: Lehrerbildung, S. 26.

VII ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSBETRACHTUNG

1. Vgl. Rahmenplan, Deutscher Ausschuß.
2. Erst in letzter Zeit hat sich die Argumentation etwas geändert. Die Ablehnung einer Änderung der Schulstruktur wird aber weiterhin aufrechterhalten. (Vgl. Bildung und Schule, Philologenverband).
3. Vgl. Lingelbach, K.Ch.: Konflikt.
4. Vgl. Habermas, J., u.a.; Student, S. 176.
5. Vgl. Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit, S. 290.
6. Dahrendorf, Gesellschaft und Freiheit, S. 290.
7. Vgl. Habermas, J., u.a.: Student, S. 171 ff. und 180 ff.
8. Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit, S. 169.
9. Vgl. Ried, G.: Auftrag und Gefährdung, S. 5.
10. Eine genaue Prozentangabe ist nicht möglich. Bei der Definition der "Progressiven" sind andere Kriterien berücksichtigt worden. Daher sind die beiden Gruppen nur zum Teil identisch.
11. Nur dann, wenn die Erziehungswissenschaft zum Zentrum der Lehrerbildung wird, kann der Prozeß der "Pädagogisierung der Schulwirklichkeit von Grund auf" gelingen. (Vgl. Mieskes, H.: Jenaplan, S. 75).

LITERATURVERZEICHNIS

In der folgenden Literatúrauswahl werden nur diejenigen Titel aufgeführt, die im Text oder in den Anmerkungen erwähnt sind. Das "Ordnungswort" - vgl. Vorbemerkung zu den Anmerkungen - wird hierbei durch Unterstreichuug gekennzeichnet.

- ADORNO, Theodor W.: Eingriffe, Frankfurt, 1964.
- ADORNO, Theodor W.: Kultur und Verwaltung, in: Sociologica II, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 10, Frankfurt, 1962.
- ADORNO, Theodor W.: Kultur und Zivilisation, in: Soziologische Exkurse, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 4, Frankfurt 1956.
- ADORNO, Theodor W.: Soziologie und empirische Sozialforschung, in: Soziologische Exkurse, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 4, Frankfurt, 1956.
- ADORNO, Theodor W.: Tabus über den Lehrerberuf, in: Neue Sammlung, 5. Jg., 1965, Heft 6, S. 487-498.
- ADORNO, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: Sociologica II, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 10, Frankfurt, 1962.
- ADORNO, Theodor W., und
BECKER, H.: Erziehung wozu? In: Neue Sammlung, 7. Jg., 1967, Heft 1, S. 1-10.

- ADORNO, Theodor W.,
FRENKEL-BRUNSWIK, E.,
LEVINSON, D.J., und
SANFORD, R.N.:
The Authoritarian Personality, New York,
Evanston, London, 1950.
- AGNOLI, Johannes, und
BRÜCKNER, Peter:
Die Transformation der
Demokratie, Berlin, 1967.
- AURICH, Eberhard:
Der Beruf des Diplom-
Handelslehrers. Standes-
geschichtliche Entwicklung
u. gegenwärtige Situation,
dargestellt auf Grund einer
Untersuchung in Nieder-
sachsen. Diss. WiSo.,
Hamburg, 1967.
- BAUMANN, Hans Werner:
Probleme einer Typologie
des Lehrers, Diss. phil.,
Göttingen, 1959.
- BECKER, Albert:
Fünfzig Jahre pfälzischer
Gymnasiallehrerverein,
Kaiserslautern, 1912.
- BEHRENS, Bernhard, und
SIMON, Udo:
Warum werden Sie nicht
Studienrat? In: Die Höhere
Schule, 21. Jg., 1968,
Heft 4, S. 80-84.
- BEN-DAVID, Joseph:
Akademische Berufe, in:
Kölner Zeitschrift für
Soziologie und Sozial-
psychologie, Sonderheft 5,
Köln-Opladen, 1961, S. 104-
121.
- BERTLEIN, Hermann:
Das Selbstverständnis der
Jugend heute, Berlin,
Hannover, Darmstadt, 1960.
- BILDUNG UND SCHULE.
Hrsg. vom Deutschen Philo-
logenverband, Düsseldorf,
1965.
- BLÄTTNER, Fritz:
Das Gymnasium, Heidelberg,
1960.
- BOCHNIK, Hans Jürgen:
Ärztliche und soziale Aspekte
des heutigen sexuellen Lebens,
in: Sexualität heute, hrsg.
von K. Saller, München, 1967.

- BOLTE, Karl Martin: Sozialer Aufstieg und Abstieg, Stuttgart, 1959.
- BOTTOMORE, T. B.: Elite und Gesellschaft, München, 1966.
- BRAND, Eugen: Die Entwicklung des Gymnasiallehrerstandes in Bayern von 1773 bis 1904, München, 1904.
- BREDE, Gerhard: Die Neugestaltung des schwe-
dischen Schulwesens, in:
Die Höhere Schule, 18. Jg.,
1965, Heft 9, S. 6-9.
- BRÜGGEMANN, Otto: Sexuelle Konflikte in Gym-
nasien, Heidelberg, 1967.
- BRUFORD, Hans Werner: Die gesellschaftlichen
Grundlagen der Goethezeit,
Weimar, 1936.
- BUSCH, Alexander: Die Geschichte des Privat-
dozenten, Stuttgart, 1959.
- CASELMANN, Christian: Differentielle Psychologie
des Lehrers und Erziehers,
in: Pädagogische Psychologie
für höhere Schulen, hrsg. von
K. Strunz, München, Basel,
1961².
- CASELMANN, Christian: Wesensformen des Lehrers,
Stuttgart, 1964⁴.
- CAUER, Paul: Über philologische Weltan-
schauung, in: Preußische
Jahrbücher, hrsg. von H.
Delbrück, Berlin, 1901.
- CENTERS, R.: A Psychology of Social
Classes, Princeton, 1949.
- DAHRENDORF, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen
Universitäten, Tübingen, 1965.
- DAHRENDORF, Ralf: Gesellschaft und Demokratie
in Deutschland, München,
1966².
- DAHRENDORF, Ralf: Gesellschaft und Freiheit,
München, 1965².

- DEDERICH, Walter: Erbe und Erneuerung, Düsseldorf, 1959.
- DEIMEL, Theodor: Das Bildungsziel der höheren Schule, Frankfurt, 1954.
- DENKSCHRIFT Denkschrift der Arbeitszeit der Lehrer an Gymnasien im Lande Hessen, hrsg. vom Hessischen Philologenverband, Krefeld-Gleiberg, 1962.
- DERBOLAV, Josef: Wesen und Formen der Gymnasialbildung. Ein Beitrag der Theorie der Wirtschaftsoberschule, Bonn, 1957.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Stuttgart, 1959.
- DÖRNER, Klaus: Die sexuelle Partnerschaft in der Industriegesellschaft, in: Soziale Welt, Göttingen, 1966, Heft 4, S. 342.
- DOKUMENTE Dokumente zur Schulpolitik. Schriften des Deutschen Philologenverbandes, zusammengestellt von Georg Ried, Frankfurt, Berlin, Bonn, 1956.
- DOLCH, Martin: Zu viele Akademiker, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.3.1967.
- DREITZEL, Hans P.: Elitebegriff und Sozialstruktur, Stuttgart, 1962.
- EBNER, Franz: Arbeiten unsere Studienräte zu viel? In: Die Welt vom 31.1.1966.
- EDWARDS, A.-L.: Techniques of Attitude Scale Construction, New York, 1956.

- FISCHER, Gert Heinz: Über Lehrerbildung am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, in: Das Rundgespräch, 1968, Heft 1, S. 23-36.
- FLECHTHEIM, Ossip: Parteien. In: Staat und Politik, hrsg. von Ernst Fraenkel und Dietrich Bracher, Frankfurt, 1957.
- FLÜGGE, Johannes: Zur historischen Dialektik des europäischen Bildungsbegriffs, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, Köln, 1963, Band 15, S. 143-153.
- FRANK, Bernhard: Zur Soziologie des Gymnasiallehrers, in: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Nr. 43, Frankfurt, 1966.
- FRANKE, Hans, und GÜNTHER, Friedrich: Der Daseinskampf beginnt in Sexta, Oldenburg-Hamburg, 1962.
- FRICKE, Karl, und EULENBURG, Franz: Beiträge zur Oberlehrerfrage, Leipzig, 1903.
- FRIEDEBURG, Ludwig v.: Die Umfrage in der Intimsphäre, Stuttgart, 1953.
- FURCK, Carl-Ludwig: Das unzeitgemäße Gymnasium, Weinheim, 1965.
- GAUL, Dieter: Leserzuschrift, in: Die Zeit vom 24.9.1965.
- GERTH, Hans: Die sozialgeschichtliche Lage der bürgerlichen Intelligenz um die Wende des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus. Diss. phil., Frankfurt am Main, 1935.
- GIESE, Gerhard: Dokumente zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen, Berlin, Frankfurt, 1961.

- GRAMBS, J. D.: School, Scholars and Society, New York, 1965.
- GREBING, Helga: Der Nationalsozialismus, Ursprung und Wesen, München, 1959.
- GREEN, B. F.: Attitude Measurement, in: Handbook of Social Psychology, ed. by Lindzey-Gardner, Cambridge (Mass.), 1954, Band 1.
- GROSS, Eberhard: Erziehung im Dienste des "Establishment", in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 20. Jg., 1968, Heft 1, S. 20-25.
- GROSSE, Rudolf: 1810 - 1910. Beiträge zur Geschichte des Oberlehrerstandes, Leipzig, Dresden, 1910.
- GROSSER, Kurt: Leserzuschrift, in: Die Zeit vom 12.11.1965.
- GUMLOWICZ, Ludwig: Grundriß der Soziologie, Berlin, 1885.
- HABERMAS, Jürgen: Konservativer Geist und die modernistischen Folgen, in: Der Monat, 1959, Nr. 133, S. 41-50.
- HABERMAS, Jürgen: Zur Problematik der soziologischen Voraussetzungen und der sozialpolitischen Absichten einer Schulreform, in: Die künftige Bildung der Jugend. Bericht über die 3. Bildungspolitische Konferenz des Freideutschen Kreises (Rahmenplan-Konferenz) im April 1960. Hrsg. im Auftrag des Arbeitsausschusses des Freideutschen Konvents von Karl Seidelmann und Fritz Uplegger. o.O. (Remagen), 1960, S. 11-20.

- HABERMAS, Jürgen,
FRIEDEBURG, Ludwig v.,
OEHLER, Christoph, und
WELTZ, Friedrich: Student und Politik,
Neuwied, 1961.
- HAHNE, Heinrich: Einheit oder Vielheit?
Zum 200. Geburtstag Wil-
helm von Humboldts, in:
Die Höhere Schule, 20. Jg.,
1967, Heft 6, S. 127-132.
- HAHNE, Heinrich: Als Lehrer heute, Düssel-
dorf, 1963.
- HAIN, Klaus: Leserzuschrift, in: Die
Zeit vom 17.12.1965.
- HARRIS, R.: American Education, New
York, 1961.
- HASELOFF, Otto W.: Über Funktion und Theorie
der Begabung, in: Amts-
blatt des Hessischen Kul-
tusministers, nichtamt-
licher Teil, 1967, Nr. 7,
S. 605-616, und Nr. 8,
S. 681-691.
- HEGELE, Wolfgang: Leserzuschrift, in: Die
Zeit vom 23.4.1965.
- HEINECKE, Fritz: Der höhere Lehrer im Zeit-
alter der Entstehung seines
Berufsstandes und die Ein-
führung der Abgangsreife-
prüfung, Diss. phil.,
Leipzig, 1935.
- HEINRICH, Ernst H. H.: Der Rang des Beamten in
historischer und dogmatischer
Darstellung, Diss. iur.,
Leipzig, 1931.
- HEUSS, Alfred: Gemeinschaftskunde und Ge-
schichte, in: Die Höhere
Schule, 20. Jg., 1967,
Heft 2, S. 30-34.
- HOFSTÄTTER, Peter: Faktorenanalyse, in: Hand-
buch der empirischen Sozial-
forschung, hrsg. von René
König, Stuttgart, 1962.

- HOFSTÄTTER, Peter: Psychologie, Frankfurt, 1957.
- HOFSTÄTTER, Peter, und WENDT, D.: Quantitative Methoden der Psychologie, München, 1966.
- HOGGART, G. R.: The Uses of Literarcy, London, 1957.
- HORKHEIMER, Max, und ADORNO, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung, Amsterdam, 1947.
- HUBERT, F. H.: Widerspruch und Selbstbewußtsein, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 1.6.1967.
- INSTITUT, Deutsches Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Einstellung der Lehrer zu ihrem Beruf. Unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt, 1967. (DIPF-Lehrerstudie).
- JAEGGI, Urs: Die gesellschaftliche Elite, Bern, 1960.
- JANOWITZ, Morris: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 10. Jg., 1958, Heft 1, S. 1-38.
- KLOSE, Werner: Zusammenarbeiten - nicht zusammenwerfen. Zum Schlagwort "Gesamtschule", in: Die Höhere Schule, 20. Jg., 1967, Heft 9, S. 192-198.
- KOB, Janpeter: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule, Würzburg, 1958.
- LAMMERT, Eberhard: Germanistik eine deutsche Wissenschaft, in: Germanistik - eine deutsche Wissenschaft, Beiträge von E. Lammert, W. Killy, K.O. Conrady und P. v. Polenz, Frankfurt, 1967.

- LEHMANN, Rudolf: Erziehung und Erzieher, Berlin, 1901.
- LEWIN, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim, 1953.
- LICKERT, R.: A Technique for the Measurement of Attitudes, in: Archives of Psychology, 22.Jg., 1932, Nr. 140.
- LIETH, Elisabeth von der: Das Bild des Gymnasiallehrers, in: Die Höhere Schule, 20. Jg., 1967, Heft 1, S. 3-6.
- LINGELBACH, Karl Ch.: Der Konflikt als Grundbegriff der politischen Bildung, in: Pädagogische Rundschau, 20. Jg., 1966, S. 48-55 und S. 125-138.
- LITT, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum o.J.
- LOCH, Werner, und MUTH, Jakob: Vorwort zu: Rumpf, H.: Die administrative Verstörung der Schule, Essen, 1966.
- LUCKE, Helmut: Das schwedische Schulsystem - Vorbild für die deutsche Gesamtschule? In: Die Höhere Schule, 21. Jg., 1968, Heft 2, S. 27-29.
- LÜSCHER, Kurt: Der Beruf des Gymnasiallehrers. Eine soziologische Untersuchung über den Gymnasiallehrermangel und Möglichkeiten seiner Behebung, Bern, 1965.
- LUTZ, Hans: Das Menschenbild der Kinsey-Reporte, Stuttgart, 1957.
- MARCUSE, Herbert: Der eindimensionale Mensch, Neuwied, Berlin, 1967.
- MARCUSE, Herbert: Eros und Kultur, Stuttgart, 1957.

- MARCUSE, Herbert: Kultur und Gesellschaft,
Band I und II, Frankfurt,
1965.
- MARCUSE, Herbert: Psychoanalyse und Politik,
Kritische Studien zur
Philosophie, Hrsg. Haag,
K.H., Marcuse, H., Negt, O.,
und Schmidt, A., Frankfurt,
1968.
- MARCUSE, Herbert: Triebstruktur und Gesell-
schaft, Frankfurt, 1965.
- MAUS, Heinz: Geschichte der Soziologie, in:
Handbuch der Soziologie,
hrsg. von W. Ziegenfuß,
Stuttgart, 1955.
- MELLMANN, Paul: Geschichte des deutschen
Philologenverbandes,
Leipzig, 1929.
- METSCHER, Theodor: Zum Strukturwandel von Auto-
rität und Familie, in:
Das Argument, 4. Jg., 1962,
Heft 3, S. 26-33.
- MIESKES, Hans: Formen, Phasen und Fundamen-
talstufen der Bildung, in:
Zeitschrift für experimen-
telles und angewandte Psycho-
logie, Göttingen, 1959,
Heft 3, S. 681-699.
- MIESKES, Hans: Jenaplan und Schulreform,
2. Band der Reihe "Erzie-
hungswissenschaft und päd-
agogische Wirklichkeit -
Forschungen und Darstellungen",
hrsg. v. H. Mieskes, Ober-
ursel, 1966.
- MIESKES, Hans: Schulwirklichkeit und Mensch-
werdung, Nr. 11 der Pädago-
gischen Studienhilfen,
München, 1956.
- MIESKES, Hans: Begabung - Förderung - Aus-
lese, in: '65 Woche der
Wissenschaft - Schule -
Tradition und Reform. Pro-
tokollarische Berichte.
Ruhrfestspiele Reckling-
hausen, Braunschweig, 1967,
S. 145-164.

- MOORE, Harriett; und
KLEINING, Gerhard:
Das Bild der sozialen Wirklichkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959, 11. Jg., S. 353-376.
- MÜLLER, Karl:
Vom Sinn der höheren Schule, Frankfurt, Berlin, Bonn, 1954².
- MÜLLER, Karl Valentin:
Umfang, Standort und Nutzung unseres Begabungsnachwuchses, in: Die höhere Schule in der technisch-industriellen Arbeitswelt. Vorträge und Diskussionen zur 12. Jahreshauptversammlung. Hrsg. vom Philologenverband Niedersachsen, o.J., o.O.
- MÜLLER, Karl Valentin:
Zur Rassen- und Gesellschaftsbiologie des Industriearbeiters, in: Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie, Berlin, 1935.
- MUSGRAVE, P.:
The Sociology of Education, London, 1965.
- NIETZSCHE, Friedrich:
Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, Stuttgart, 1921³.
- NOELLE, Elisabeth:
Umfragen in der Massengesellschaft, Hamburg, 1963.
- OEHLER, Christoph:
Das politische Bewußtsein des Studierenden und die Chancen politischer Bildung, Diss. phil., Frankfurt, 1960.
- PAULSEN, Friedrich:
Geschichte des gelehrten Unterrichts, hrsg. und in einem Anhang fortgesetzt von R. Lehmann, Berlin, Leipzig, 1921³, 2 Bde.
- PAWLIK, Kurt:
Dimensionen des Verhaltens, Bern und Stuttgart, 1968.

- PETERSEN, Peter: Der Weg zur neuen Schule des deutschen Volkes, in: Die Hilfe, Berlin, 1920, Nr. 20, S. 390-391.
- PETERSEN, Peter: Innere Schulreform und neue Erziehung, Jena, 1925.
- PETERSEN, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig, Berlin, Hamburg, München, Kiel, Darmstadt, 1953⁴.
- PFIZER, Theodor (Hrsg.): Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Kulturpolitik und Menschenbildung, Festschrift für P. Luchtenberg, Neustadt, 1965.
- PHILOLOGENJAHRBUCH Philologenjahrbuch für das höhere Schulwesen, Landesausschub Hessen, Schuljahr 1965/66, hrsg. vom hessischen Philologenverband, Köln, 1965.
- PHILOLOGENVERBAND, Deutscher Aus dem Deutschen Philologenverband und seinen Landesverbänden: Bayern. In: Die Höhere Schule, 20. Jg., 1967, Heft 1, S. 16-17.
- POPITZ, Heinrich, BAHRDT, Hans Paul, JÜRES, Ernst August, u. KESTING, Hanno: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen, 1957.
- PIEPER, Josef: Was heißt akademisch? München, 1952.
- PLICKAT, Hans-Heinrich: Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs, Weinheim, 1959.
- PRIESEMANN, Gerhard: Die höhere Schule von innen gesehen, Göttingen, 1964.
- PROSS, Helge: Soziale Schichten in der Bundesrepublik, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, IX. Jg., 1964, Heft 5, S. 390-405.

RAHMENPLAN

Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Folge 3 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.), Stuttgart, 1960.

RECHENZENTRUM, Deutsches:

Jahresbericht 1967, Darmstadt, 1968.

RECUM, Hasso von:

Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, Soziologie der Schule, Köln-Opladen, 1959, S. 108-119.

REICHE, Reimut:

Die Aufnahme der Kinsex-Berichte, in: Das Argument, 7. Jg., 1965, Heft 4, S. 15-34.

REICHSSCHULKONFERENZ

Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Inneren. Leipzig, 1921.

REININGER, Karl-Heinz:

Zur Soziologie des Gymnasiallehrers, eine Untersuchung charakteristischen Quellenmaterials. Sonderdruck aus: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Nr. 46/47, Frankfurt, o.J.

RICHERT, Hans:

Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch deutscher Nationalerziehung, Tübingen, 1920.

RIED, Georg:

Auftrag und Gefährdung der höheren Schule, Frankfurt, Berlin, Bonn, 1953.

- RIED, Georg: Weg mit der überbetonten Brauchbarkeitsforderung von der höheren Schule!
In: Die Höhere Schule, 1950, Heft 1.
- RIED, Georg: Die höhere Schule im kulturellen Kraftfeld, München, 1948.
- RIED, Georg: Das Wort zur Lage, Frankfurt, Berlin, Bonn, 1955.
- RIES, Helge: Leserzuschrift, in: Die Zeit vom 26.11.1965.
- RÖHRS, Hermann: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg, 1962.
- RÖPKE, Wilhelm: Die Gesellschaftskrise der Gegenwart, Erlenbach-Zürich, 1948⁴.
- RÖPKE, Wilhelm: Das Kulturideal des Liberalismus, Frankfurt, 1947.
- ROGGE, Heinz: Die berufliche und soziale Lage der Lehrer an höheren Schulen der Bundesrepublik und des Auslandes, in: Die Höhere Schule, 20. Jg., 1967, Heft 4, S. 74-82.
- ROHRACHER, Hubert: Einführung in die Psychologie, Wien, Innsbruck, 1963.
- RUMPF, Horst: Geht der Biologie-Unterricht auch den Deutschlehrer an?
In: Die Welt vom 9.4.1966.
- RUMPF, Horst: Die Misere der höheren Schule - Erfahrungen, Beobachtungen, Vorschläge, Neuwied, 1966.
- RUMPF, Horst: 40 Schultage. Aus dem Tagebuch eines Studienrats, Braunschweig, 1966.

- RUMPF, Horst: Die administrative Verstärkung der Schule, Essen, 1966.
- RUPPERT, Johann Peter: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung. Der interne Raum der Schule (Band 3), Weinheim, 1965.
- SCARBATH, Hans: Maulkorb für den "Bienenkorb"? In: Vorgänge, 1967, Heft 6, S. 228-229.
- SCHELSKY, Helmut: Einsamkeit und Freiheit, Hamburg, 1963.
- SCHELSKY, Helmut: Soziologie der Sexualität, Hamburg, 1955.
- SCHEUCH, Erwin K.: Auswahlverfahren in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. von René König, Stuttgart, 1962.
- SCHEUCH, Erwin K.: Das Interview in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. von René König, Stuttgart, 1962.
- SCHLEGEL, Wolfgang: Die geistesgeschichtlichen Grundlagen des 19. Jahrhunderts, in: Blätter für pfälzische Kirchengeschichte und religiöse Volkskunde, Speyer, 35. Jg., 1968, S. 1-27.
- SCHMIEDERER, Rolf: Zur Problematik politischer Bildung in der Schule, in: Das Argument, 8. Jg., 1966, Heft 5, S. 386-397.
- SCHMITT, Heinz: Entstehung und Wandlungen der Zielsetzungen, der Struktur und der Wirkungen der Berufsverbände, Berlin, 1966.
- SCHORB, Alfons Otto: Schülerneuerung in der Demokratie. Die Reichsschulkonferenz von 1920 und der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Ein kritischer Vergleich. Stuttgart, 1966.

- SCHORB, Alfons Otto (Hrsg.): Für und wider den Rahmenplan. Eine Dokumentation. Stuttgart, 1960.
- SCHULE, Die Höhere (DHS): Zeitschrift des Deutschen Philologenverbandes e.V., Hrsg. Deutscher Philologenverband e.V., Düsseldorf.
- SCHULWESEN, Das höhere: Das höhere Schulwesen in Preußen, historisch-statistische Darstellung, begonnen von L. Wiese, 4. Band. Im Auftrage des Ministers des geistlichen Unterrichts und Medizinalangelegenheiten, hrsg. von B. Irmer, Berlin, 1902.
- SCHWONKE, Martin: Das Gesellschaftsbild des Lehrers, in: Die deutsche Schule, 1966, Heft 2, S. 73-85.
- SPRISSLER, Marga, und
SPRISSLER, Manfred: Leserzuschrift, in: Die Zeit vom 7.1.1966.
- STELLUNGNAHME Stellungnahme zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, im Auftrage des Deutschen Philologenverbandes, hrsg. von W. Dederich, K. Heißenbüttel und F. Ebner, Düsseldorf, o.J.
- STERN, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr, Bern, Stuttgart, Wien, 1963.
- STRZELEWICZ, Willi: Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen, 1965.
- STRZELEWICZ, Willi,
RAAPKE, Hans-Dietrich,
u. SCHULENBERG, Wolfg.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart, 1966.
- TAUSCH, Reinhard, und
TAUSCH, Anne-Marie: Erziehungspsychologie, Göttingen, 1965.

- TESCHNER, Manfred: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Frankfurt, 1968.
- TESCHNER, Manfred: Politische Bildung an höheren Schulen, in: Zeugnisse, Festschrift für Th. W. Adorno, Frankfurt.
- TEWS, Johannes: Ein Volk - eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheits-schule, Osterwieck, 1919.
- THIEMANN, Karl: Leserzuschrift, in: Die Zeit vom 1.10.1965.
- THOMAE, Hans: Forschungsmethoden der Entwicklungspsychologie, in: Handbuch der Psychologie, 3. Bd., Göttingen, 1959², hrsg. von H. Thomae.
- TROELTSCH, Ernst: Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen, Tübingen, 1912.
- UPPEGGER, Fritz, und GÖTZ, Hans: Die förderstufenähnlichen Schulversuche in Hessen, Hannover, Berlin, Darmstadt, 1963.
- URBAN, M.: Haben die Lehrer zu viel Arbeit? In: Süddeutsche Zeitung vom 24.11.1966.
- VARRENTRAPP, C.: Johannes Schulle und das höhere preußische Unterrichtswesen, Leipzig, 1889.
- WEBER, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, München, Hamburg, 1965.
- WEINSTOCK, Heinrich: Realer Humanismus, Heidelberg, 1955.

- WEINSTOCK, Heinrich: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat, Berlin, 1936.
- WEWETZER, Karl Hermann: Der Prozeß der Begabung, in: Die Deutsche Schule, 1961, Heft 2, S. 64 ff.
- WILLENER, H.: Images de la société et classes sociales, Bern, 1957.
- WINDELBAND, Wilhelm: Die Philosophie im deutschen Geistesleben des 19. Jahrhunderts. Fünf Vorlesungen. Tübingen, 1909.

A N H A N G

F a k t o r 13

Fr.	statement	LaG.	N=304		Altersgruppen N _J =104 N _A =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
II 39	Der Sozialkundelehrer (Gemeinschaftskundelehrer) sollte in seinem Unterricht mit der Hereinnahme eigener politischer Einstellungen sehr zurückhaltend sein.	-.55	3,2	2,2	3,5	2,2	2,5	2,0	.000	.004
I 39	Der Satz "Die Konzentration in der Wirtschaft bedroht die Freiheit des einzelnen immer mehr" stimmt nicht, denn Freiheit ist vor allem eine Sache des Geistes.	-.56	4,2	2,1	4,7	2,2	3,6	1,9	.000	.075
I 79	Die Dreigliedrigkeit unseres Schulwesens rechtfertigt sich auch von der Funktionsteilung (ausführende, vermittelnde, leitende Positionen) in der Arbeitswelt her.	-.32	3,5	2,3	4,5	2,5	2,6	2,0	.000	.187
II 53	Politisierende Lehrer sind als Praktiker in der Schule meist unbrauchbar.	-.30	4,2	2,1	5,1	1,9	5,1	1,9	.000	.892
I 60	Man sollte in unserer Außenpolitik mehr Wert auf die Idee von einem vereinigten Westeuropa legen als die Ostkontakte zu intensivieren.	-.30	5,1	1,8	5,8	1,6	4,4	2,0	.010	.629

FB Nr.	statement	Laßg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _A =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 33	Man sollte in der Gymnasiallehrerbildung auf keinen Fall den fachwissenschaftlichen Anspruch zugunsten einer vermehrten pädagogisch-psychologischen Ausbildung senken.	.39	2,5	1,8	3,0	2,1	1,9	1,4	.000	.001
II 62	Die höhere Schule sollte auf allen Stufen Ausleseschule sein, denn eine nivellierte höhere Schule kann die leistungsstarken Schüler nicht genügend fördern.	.38	2,6	1,9	3,2	2,1	2,0	1,5	.000	.000
I 54	Die Tendenz, Volksschullehrer und Studienräte im wissenschaftlichen Niveau der Ausbildung aneinander anzugleichen, ist nicht gerechtfertigt.	.37	2,5	2,1	3,0	2,3	1,7	1,4	.000	.000
II 73	Begabte Schüler sind nicht in beliebiger Zahl vorhanden, denn Begabung unterliegt dem Gesetz der Knappheit.	.35	2,4	1,8	2,9	2,1	1,8	1,2	.000	.000
J 49	Das Nationalbewußtsein könnte heute durchaus etwas stärker in unserer Erziehung betont werden.	.36	4,3	2,3	5,2	2,0	3,0	2,1	.000	.412

Tabelle 96 (4. Forts.)

F a k t o r 5

FB Nr.	statement	Laßg.	N=384		Altersgruppen N _j =104 N _A =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
II 43	Linksradikale Studentengruppen stören heute allzu oft die demokratische Ordnung.	.36	4,2	2,3	3,1	2,1	2,9	2,1	.000	.968
I 55	Die zu beobachtende Tendenz zur Fächerintegration begünstigt Scheinwissen.	.34	3,1	2,1	4,0	2,4	2,3	1,7	.000	.004
II 53	Politisierende Lehrer sind als Praktiker in der Schule meist unbrauchbar.	.34	4,2	2,1	5,1	1,9	3,1	1,9	.000	.892
I 73	Die höhere Schule ist die Hüterin und Vermittlerin europäisch-abendländischer Kulturwerte und -haltung.	.33	2,8	1,8	3,3	1,9	2,1	1,4	.000	.006
I 77	Der Frontalunterricht ist gegenüber dem Gruppenunterricht die der Gymnasialdidaktik angemessenere Unterrichtsform.	.32	4,3	2,0	5,2	1,9	3,3	1,8	.000	.769
I 36	Die Begabung beruht überwiegend auf Erbanlagen, sie kann daher nicht erworben werden.	.32	3,0	2,0	3,7	2,4	2,3	1,5	.000	.000
II 27	In unseren höheren Schulen sind zu viele schwachbegabte Schüler, wir brauchen nicht mehr Abiturienten, sondern weniger und begabtere.	.32	2,7	2,0	3,4	2,2	2,1	1,6	.000	.001

FB Nr.	statement	Laßg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
II 56	An zwei hessischen Gymnasien wurde von seiten der Schülerzeitungsredaktionen eine schriftliche Befragung der Schüler über ihr sexuelles Verhalten durchgeführt. Es ist durchaus gerechtfertigt, daß die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse in der Schülermeinung unterblieben ist.	.32	2,5	2,1	3,4	2,4	1,8	1,6	.000	.000
II 51	Die Rede von den Begabungsreserven und von dem noch unausgeschöpften Begabungsreservoir ist ein Sozialmärchen, denn der tüchtige Schüler hat immer schon seinen Weg aus allen Schichten in die höhere Schule gefunden.	.31	4,3	2,2	5,1	2,1	3,4	2,1	.000	.528
I 46	Als Gegengewicht zu dem utilitaristischen Denken in der heutigen Zeit haben die Gymnasiallehrer die Aufgabe, zur Besinnung auf die geistigen Werte anzuleiten.	.30	2,2	1,7	2,9	2,1	1,6	1,1	.000	.000

Faktor 5

B r.	statement	LaSg.	N=384		Altersgruppen N _J =104 N _H =97				Signifik. p < p <	
			M	s ²	M	s ²	M	s ²	M	s ²
I 72	Der Forderung, der Philologenverband sollte sich mehr im Sinne einer Gewerkschaft verstehen, kann ich nicht zustimmen.	.30	3,6	2,3	4,5	2,3	2,8	2,1	.000	.554
I 57	In Ländern, wie den USA, in denen die Öffentlichkeit stark in die Leitung des Schulwesens eingreift, leidet die Schularbeit oft sehr darunter, weil nur wenige etwas von Erziehung und Unterricht verstehen. Gegen eine solche Tendenz sollte man sich in der BRD wehren.	.30	2,3	1,7	2,5	1,8	1,8	1,3	.002	.002
I 58	Die Gesellschaft gewinnt mehr, wenn sie ein einziges begabtes Kind entdeckt und ihm in seiner Entwicklung hilft, als wenn sie hundert schwache Schüler bis zur Grenze ihrer Erziehbarkeit fördert.	.30	4,4	2,2	5,2	2,1	3,7	2,2	.000	.616

Tabelle 97

Übersicht über die " Zeilenquadratsummen " (Kommunalitäten - h^2)
und die Spaltenquadratsummen

Kommunalitäten (h^2)

statements	I 32	I 33	I 34	I 35	I 36	I 37	I 38	I 39	I 40
h^2	0.43	0.62	0.74	0.64	0.62	0.40	0.72	0.47	0.54
statements	I 41	I 42	I 43	I 44	I 45	I 46	I 47	I 48	I 49
h^2	0.75	0.48	0.61	0.53	0.69	0.76	0.63	0.69	0.70
statements	I 50	I 51	I 52	I 53	I 54	I 55	I 56	I 57	I 58
h^2	0.62	0.63	0.68	0.54	0.65	0.56	0.70	0.65	0.63
statements	I 59	I 60	I 61	I 62	I 63	I 64	I 65	I 66	I 67
h^2	0.62	0.45	0.48	0.61	0.62	0.67	0.57	0.50	0.63
statements	I 68	I 69	I 70	I 71	I 72	I 73	I 74	I 75	I 76
h^2	0.64	0.58	0.74	0.57	0.61	0.66	0.60	0.47	0.67
statements	I 77	I 78	I 79	II 22	II 23	II 24	II 25	II 26	II 27
h^2	0.59	0.47	0.70	0.54	0.62	0.52	0.61	0.71	0.74
statements	II 28	II 29	II 30	II 31	II 32	II 33	II 34	II 35	II 36
h^2	0.52	0.62	0.71	0.65	0.59	0.59	0.42	0.56	0.66
statements	II 37	II 38	II 39	II 40	II 41	II 42	II 43	II 44	II 45
h^2	0.71	0.36	0.52	0.74	0.62	0.62	0.68	0.70	0.60
statements	II 46	II 47	II 48	II 49	II 50	II 51	II 52	II 53	II 54
h^2	0.75	0.70	0.55	0.61	0.52	0.67	0.56	0.59	0.64
statements	II 55	II 56	II 57	II 58	II 59	II 60	II 61	II 62	II 63
h^2	0.79	0.67	0.68	0.64	0.57	0.72	0.62	0.74	0.71

Tabelle 97 (Forts.)

statements II 64 II 65 II 66 II 67 II 68 II 69 II 70 II 71 II 72

h^2 0.38 0.44 0.48 0.63 0.65 0.61 0.43 0.55 0.48

statements II 73 II 74 II 75 II 76 II 77 II 78 II 79

h^2 0.70 0.74 0.71 0.69 0.66 0.66 0.67

Spaltenquadratsummen

Faktoren F 1 F 2 F 3 F 4 F 5 F 6 F 7 F 8 F 9

Sps. 4.16 2.91 3.72 4.22 8.92 1.65 1.73 1.00 1.57

Faktoren F 10 F 11 F 12 F 13 F 14 F 15 F 16 F 17 F 18

Sps. 1.43 1.19 1.24 1.74 2.71 1.17 1.11 1.66 1.25

Faktoren F 19 F 20 F 21 F 22 F 23 F 24 F 25 F 26 F 27

Sps. 1.63 1.04 3.55 2.42 1.36 1.49 1.30 1.24 2.34

Faktoren F 28

Sps. 5.22

ERHEBUNGSBOGEN

Teil I (S. 1 - 4)

Kreuzen Sie bitte das für Sie zutreffende Kästchen an. (Bei jedem Merkmal bitte nur e i n Kreuz; keine Doppelangaben).

Geschlecht	männlich	☐	0	4
	weiblich	☐	1	
Alter	bis 35	☐	0	5
	35 - 45	☐	1	
	45 - 55	☐	2	
	55 - 65 und mehr	☐	3	
Konfession	evangelisch	☐	0	6
	katholisch	☐	1	
	andere	☐	2	
	konfessionslos	☐	3	
Größe des Ortes, in dem Sie unterrichten:	bis 20 000	☐	0	7
	20 000 - 100 000	☐	1	
	100 000 und mehr	☐	2	
In welcher Schulart unterrichten Sie?	Gymn. human.	☐	0	8
	Gymn. neuspr./math.	☐	1	
	andere	☐	2	
In welchem Fach oder in welcher Fächergruppe unterrichten Sie in der Hauptsache? (Bitte nur <u>e i n</u> Fach oder <u>e i n</u> e Fächergruppe ankreuzen! Keine Doppelangabe)	Dtsch./Engl./Frz.	☐	0	9
	Griech./Latein	☐	1	
	Naturwiss.	☐	2	
	Sozk./Gmschk./	☐	3	
	Erdk./Gesch.	☐	4	
	Mus. Fächer	☐	5	
	Sport	☐	6	
	Religion	☐		
Welchen Schul- oder Hochschulabschluß hat(te) Ihr Vater?	Volksschule	☐	0	10
	Mittlere Reife	☐	1	
	Abitur	☐	2	
	Lehrerseminar/ Päd. Hochschule	☐	3	
	Universitäts-Examen	☐	4	
	sonstige	☐	5	

Erteilen Sie politischen Unter- richt?	Sozialkunde Gemeinschaftskunde beides	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2	11
Sind Sie Mitglied einer Berufs- organisation?	Philologenverband GEW	☐ 0 ☐ 1	12
Es wird häufig davon gesprochen, wir seien alle gleichermaßen Nutz- nießer der sogenannten Wohlstands- gesellschaft. - Fallen Ihnen Be- völkerungs- oder Berufsgruppen ein, die nach Ihrer Meinung <u>bevorzugte</u> Mitglieder dieser Wohlstandsgesell- schaft sind? Wenn Ja, welche wären das?	..... ..... ..... .....	0 1 2 3	13
Gibt es nach Ihrer Meinung größere Gruppen, die in der Wohlstandsgesell- schaft zu kurz kommen? Wenn Ja, welche wären das?	..... ..... ..... .....	0 1 2 3	14
Sind Sie Mitglied einer Partei? Wenn Ja, in welcher?	BHE CDU FDP NPD DFU SPD andere	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6	15
Üben Sie neben Ihrem Beruf noch andere Tätigkeiten aus? Wenn Ja, welche? (Bitte <u>keine</u> Doppelangaben)	Mitarb. in kommun. Stellen Mitarb. in kirchl. Organisationen Wissenschaftl. Arbeit Musik und künstl. Tätigkeit Mitarb. in der Volks- hochschule sonstige	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	16

Es gibt verschiedene Arten wie eine Gesellschaft geschichtet sein kann. Welche der drei folgenden beschreibt Ihrer Meinung nach die Schichtung unserer Gesellschaft noch am besten?	A Unterschicht (70%) Mittelschicht (25%) Oberschicht (5%)	☐	0	17
	B Unterschicht (10%) Mittelschicht (80%) Oberschicht (10%)	☐	1	
	C Unterschicht (50%) Mittelschicht (45%) Oberschicht (5%)	☐	2	
Wieviel Stunden arbeiten Sie durchschnittlich in der Woche für die Schule - ausgenommen die Unterrichtsstunden?	bis 10 Stunden	☐	0	18
	10 - 20 Stunden	☐	1	
	20 - 30 Stunden	☐	2	
	30 Stunden und mehr	☐	3	
Verkehren Sie gesellschaftlich auch mit Angehörigen anderer Berufe? Wenn Ja, welche Berufe haben diese Personen?			0	19
	.....		1	
	.....		2	
	.....		3	
Wie würden Sie wünschen, daß andere die Ihrer geistig-politischen Einstellung nach bezeichnen? (Keine Doppelangaben)	Christlich	☐	0	20
	Kommunistisch	☐	1	
	Liberal	☐	2	
	Pazifistisch	☐	3	
	Sozialistisch	☐	4	
	Humanistisch	☐	5	
	Linksliberal	☐	6	
	Konservativ	☐	7	
	National	☐	8	
Es gibt ganz verschiedene Ansichten darüber, welche Gruppen starken Einfluß auf die politischen Entscheidungen nehmen. Wie ist das nach Ihrer Meinung heute bei uns? Wer hat den größten Einfluß auf die Politik? (Bei 1 bis 5 bitte nur eine Angabe)	1. Öffentl. Meinung	☐	0	21
	2. Parteien	☐	1	
	3. Interessenvert. mächtiger Verbände	☐	2	
	4. Ministerialbürokratie	☐	3	
	5. Drahtzieher hinter den Kulissen	☐	4	
	Welche Gruppen sonst?			
	.....		5	
	.....		6	
	.....		7	

Ordnen Sie bitte den folgenden Berufen die Rangplatzzahlen 1 - 10 zu und zwar nach dem Ansehen, das diese Berufe nach Ihrer Meinung verdienen. - Derjenige Beruf mit dem höchsten Ansehen erhält die Rangplatzzahl 1.	Bundestagsabgeordneter (Ohne Hochschulabschluß)	☐	22
	Chefredakteur	☐	23
	Dipl.-Handelslehrer	☐	24
	Dipl.-Ingenieur	☐	25
	Dipl.-Kaufmann	☐	26
	Gymnasiallehrer	☐	27
	Evang. Pfarrer	☐	28
	Prakt. Arzt	☐	29
	Amtsgerichtsrat	☐	30
	Univ.-Professor	☐	31

Welchen Beruf hat(te) Ihr Vater?

Betrifft: Teil II (S. 5 - 17)

In diesem Teil möchten wir Ihnen einige Sätze vorlegen, zu denen wir Ihre Stellungnahme erbitten.

Rechts neben jedem Satz finden Sie eine Einstellungsskala, die durch die Ziffernfolge 1 bis 7 repräsentiert ist und von völliger Zustimmung (1) bis zu völliger Ablehnung (7) reicht:

- 1 = völlige Zustimmung
- 2 = etwas eingeschränkte Zustimmung
- 3 = sehr eingeschränkte Zustimmung
- 4 = unentschieden, indifferent, neutral
- 5 = sehr eingeschränkte Ablehnung
- 6 = etwas eingeschränkte Ablehnung
- 7 = völlige Ablehnung.

Markieren Sie bitte durch einen Kreis diejenige Einstellung, die nach Ihrer Meinung dem jeweiligen Satz am ehesten zukommt; so wird z.B. "etwas eingeschränkte Zustimmung" folgendermaßen markiert: 1 (2) 3 4 5 6 7

Es ist für die Auswertung wichtig, daß Sie bei jedem Satz eine Markierung vornehmen.

Die beiden Linien unterhalb der Einstellungsskala sind für stichwortartige Kommentare vorgesehen, die Sie möglicherweise zu den einzelnen Sätzen machen wollen. Für längere Kommentare können Sie die Rückseite des jeweiligen Blattes benutzen.

Teil II (S. 5 - 17)

	Zustimmung							Ablehnung							
Die Bezahlung des Gymnasiallehrers entspricht nicht der Leistung, die er für die Allgemeinheit erbringt.	1	2	3	4	5	6	7								32
															
															
Man sollte in der Gymnasiallehrausbildung auf keinen Fall den fachwissenschaftlichen Anspruch zu Gunsten einer vermehrten pädagogisch-psychologischen Ausbildung senken.	1	2	3	4	5	6	7								33
															
															
Bei voller Anerkennung des demokratischen Prinzips sollte daran festgehalten werden, daß das Verhältnis Lehrer-Schüler das einer klaren Unterordnung bleiben muß.	1	2	3	4	5	6	7								34
															
															
Gegen die Tendenz die lateinische Sprache aus dem obligatorischen Fächerkanon der Höheren Schule zu eliminieren, sollte man Einspruch erheben.	1	2	3	4	5	6	7								35
															
															
Die Begabung beruht überwiegend auf Erbanlagen, sie kann daher nicht erworben werden.	1	2	3	4	5	6	7								36
															
															
Nach den Schulgesetzen und -bestimmungen sieht es so aus, als ob die Schüler vor den Lehrern geschützt werden müßten.	1	2	3	4	5	6	7								37
															
															
Wirkliche Demokratie erweist sich daran, daß das politische Leben in geordneten Bahnen verläuft. Der Tendenz, daß politische Entscheidungen von Gruppeninteressen bestimmt werden, sollte man heftig widersprechen.	1	2	3	4	5	6	7								38
															
															
Der Satz "Die Konzentration in der Wirtschaft bedroht die Freiheit des einzelnen immer mehr" stimmt nicht, denn Freiheit ist vor allem eine Sache des Geistes.	1	2	3	4	5	6	7								39
															
															
Die sich steigende Lernunwilligkeit der heutigen Gymnasialjugend ist eine negative Auswirkung des Wohlstandedenkens.	1	2	3	4	5	6	7								40
															
															

Die verstärkten Tendenzen zu schulreformerischen Maßnahmen sind der Schule von geringem Nutzen, denn was unsere Schule heute braucht, ist Ruhe und Stetigkeit im pädagogischen Bereich.

Zustimmung Ablehnung

1	2	3	4	5	6	7	41
.....							
.....							

Aufklärung über Sexualität sollte ähnlich wie in Schweden als besonderes Fach in der Schule eingeführt werden.

1	2	3	4	5	6	7	42
.....							
.....							

Dadurch, daß in Hessen die Gewerbelehrer den Studienrattitel erhalten haben, ist in der Öffentlichkeit eine Abwertung unseres Berufsstandes eingetreten.

1	2	3	4	5	6	7	43
.....							
.....							

Der Gymnasiallehrer sollte wesentlich mehr Zeit zu wissenschaftlicher Arbeit haben.

1	2	3	4	5	6	7	44
.....							
.....							

Kritik am Lehrer in Schülerzeitungen sollte durch Führung seitens der Lehrerschaft in sinnvollen Grenzen gehalten werden.

1	2	3	4	5	6	7	45
.....							
.....							

Als Gegengewicht zu dem utilitaristischen Denken in der heutigen Zeit haben die Gymnasiallehrer die Aufgabe, zur Bekehrung auf die geistigen Werte anzuleiten.

1	2	3	4	5	6	7	46
.....							
.....							

Die Gesellschaft verfügt nur über eine Minderheit von Menschen, den Eliten, die die leitenden Funktionen vollziehen können, die in ihr notwendig sind.

1	2	3	4	5	6	7	47
.....							
.....							

Es zeugt von wenig Vertrauen zu den Lehrern, wenn ihr Verhalten durch eine Fülle von Erlassen und Bestimmungen reglementiert wird.

1	2	3	4	5	6	7	48
.....							
.....							

	Zustimmung				Ablehnung		
Das Nationalbewußtsein könnte heute durchaus etwas stärker in unserer Erziehung betont werden.	1	2	3	4	5	6	7
							
							
Es wäre in unserer heutigen Zeit wertvoller zu fragen "worauf kann ich verzichten" als "was kann ich mir noch kaufen".	1	2	3	4	5	6	7
							
							
Der Verlust an Idealen, Vor- und Leitbildern bei unserer heutigen Jugend kann sich für die kommende Generation nur negativ auswirken.	1	2	3	4	5	6	7
							
							
Es wäre nicht wünschenswert, wenn wir unser Schulsystem nach dem Modell der schwedischen Einheitsschule organisieren würden.	1	2	3	4	5	6	7
							
							
Die Schule sollte in ihrem Gesinnungsunterricht - so vor allem im Deutschunterricht der Oberstufe - sexuelle Themen freimütig diskutieren.	1	2	3	4	5	6	7
							
							
Die Tendenz, Volksschullehrer und Studienräte im wissenschaftlichen Niveau der Ausbildung aneinander anzugleichen, ist nicht gerechtfertigt.	1	2	3	4	5	6	7
							
							
Die zu beobachtende Tendenz zur Fächerintegration begünstigt Scheinwissen.	1	2	3	4	5	6	7
							
							
Die SMV kann nicht funktionieren, weil die Schüler für eine Mitverantwortung noch nicht die nötige Reife besitzen können.	1	2	3	4	5	6	7
							
							

	Zustimmung							Ablehnung	
Die Höhere Schule hat den jungen Menschen heimisch zu machen in einer überzwecklichen geistigen Welt.	1	2	3	4	5	6	7		57
									
									
Die Gesellschaft gewinnt mehr, wenn sie ein einziges begabtes Kind entdeckt und ihm in seiner Entwicklung hilft, als wenn sie hundert schwache Schüler bis zur Grenze ihrer Erziehbarkeit fördert.	1	2	3	4	5	6	7		58
									
									
Die Konferenzen sind oft pädagogisch belanglos, da in ihnen zu viele überflüssige Verwaltungsangelegenheiten besprochen werden.	1	2	3	4	5	6	7		59
									
									
Man sollte in unserer Außenpolitik mehr Wert auf die Idee von einem vereinigten Westeuropa legen als die Ostkontakte zu intensivieren.	1	2	3	4	5	6	7		60
									
									
Ich interessiere mich nicht sonderlich für wirtschaftliche Probleme.	1	2	3	4	5	6	7		61
									
									
Während einer Schülerfilmvorführung über Entwicklungsländer wurden abfällige Bemerkungen über den Bundespräsidenten laut. - Man kann also sagen: Der Begriff der Ehrfurcht bedeutet der heutigen Jugend zu wenig.	1	2	3	4	5	6	7		62
									
									
Die Schulreformen in der BRD sind sehr häufig nur ein Instrument zur Durchsetzung politischer Zwecke.	1	2	3	4	5	6	7		63
									
									
Sexuelle Enthaltsamkeit bis zur Ehe sollte nach wie vor im Unterricht des Gymnasiums als Ideal menschlichen Zusammenlebens hingestellt werden.	1	2	3	4	5	6	7		64
									
									

	Zustimmung				Ablehnung			
Der Gymnasiallehrer hat heute zu Unrecht ein geringeres Ansehen als etwa vor 40 Jahren.	1	2	3	4	5	6	7	65
								
								
Der Anspruch, daß jeder Lehrer mit gewissen Elementen aller an seiner Schule unterrichteten Fächer vertraut sein soll, ist sachlich nicht gerechtfertigt.	1	2	3	4	5	6	7	66
								
								
Der Elternbeirat wird hinsichtlich seiner pädagogischen Kompetenz überbetont, denn die Schulangelegenheiten sind bei der Lehrerschaft noch am besten aufgehoben.	1	2	3	4	5	6	7	67
								
								
Unsere Gesellschaft braucht über einer breiten, im weiten Sinne praktisch tätigen Schicht eine auf Geistiges gerichtete Schicht.	1	2	3	4	5	6	7	68
								
								
Wenn doch noch Begabte auf der Volksschule verbleiben sollten, dann wäre das für die Gesellschaft nicht nachteilig, denn wir brauchen auch z.B. tüchtige Handwerksmeister, Landwirte und Kaufleute.	1	2	3	4	5	6	7	69
								
								
Die "verwaltete Schule" macht den Lehrer zum Funktionär und erschwert ihm seine erzieherische Aufgabe.	1	2	3	4	5	6	7	70
								
								
Besonders der geistig interessierte Mensch widersetzt sich dem Konsumdruck unserer Zeit.	1	2	3	4	5	6	7	71
								
								
Das utilitaristische Denken der heutigen Jugend wirkt sich sogar negativ beim "Wegwählen" der Fächer auf der Oberstufe aus.	1	2	3	4	5	6	7	72
								
								

	Zustimmung							Ablehnung	
Die Höhere Schule ist die Hüterin und Vermittlerin europäisch-abendländischer Kulturwerte und -haltung.	1	2	3	4	5	6	7		73
									
									
Der menschliche Geist ist u.a. auch dadurch, den Sexualtrieb in dem Rahmen zu halten, der für die Fortpflanzung des Menschengeschlechts notwendig ist.	1	2	3	4	5	6	7		74
									
									
Die Gymnasiallehrer erscheinen den freiwillig tätigen Akademikern zu weltfremd.	1	2	3	4	5	6	7		75
									
									
Entfernt von seiner Ausbildung her hat der Gymnasiallehrer Anspruch, als Wissenschaftler ernst genommen zu werden.	1	2	3	4	5	6	7		76
									
									
Der Frontalunterricht ist gegenüber dem Gruppenunterricht die der Gymnasialdidaktik angemessenere Unterrichtsform.	1	2	3	4	5	6	7		77
									
									
Da unser Leben nicht mehr auf verbindliche Ideale hin geordnet ist, weiß man nicht mehr, was man heute in der Schule in den Vordergrund stellen soll.	1	2	3	4	5	6	7		78
									
									
Die Dreigliedrigkeit unseres Schulwesens rechtfertigt sich auch von der Funktionsverteilung (ausführende, vermittelnde, leitende Positionen) in der Arbeitswelt her.	1	2	3	4	5	6	7		79
									
									
Der Besetzungsmodus der Schulleitenden sollte mehr als bisher von pädagogisch-fachlichen als von Verwaltungsqualifikationen abhängig gemacht werden.	1	2	3	4	5	6	7		II 22
									
									

	Zustimmung				Ablehnung			
	1	2	3	4	5	6	7	
Anstatt der alten Sprachen sollte in unseren Gymnasien ein Fach Wirtschaftskunde eingeführt werden.	.....							II 23
								
Ein einseitiges technisches Interesse der Jugend bewirkt eine innere Leere.	1	2	3	4	5	6	7	II 24
								
								
Die Oberstufenreform hat nicht zu der erhofften Steigerung der Bildungseffizienz geführt.	1	2	3	4	5	6	7	II 25
								
								
Sittliche Gesetze sollten in der Auseinandersetzung um das Sexualproblem Prioritätscharakter haben.	1	2	3	4	5	6	7	II 26
								
								
In unseren Höheren Schulen sind zu viele schwachbegabte Schüler, wir brauchen nicht mehr Abiturienten sondern weniger und begabtere.	1	2	3	4	5	6	7	II 27
								
								
Pädagogisches Geschick ohne fundierte wissenschaftlich-fachliche Ausbildung fördert Halbbildung.	1	2	3	4	5	6	7	II 28
								
								
Das Fach Sozialkunde (Gemeinschaftskunde) wird in den Bildungsplänen weit mehr in den Vordergrund geschoben als es der Wichtigkeit des Faches entspricht.	1	2	3	4	5	6	7	II 29
								
								
Durch das Absinken der Kultur zur Zivilisation ist eine Verflachung des Geistigen eingetreten.	1	2	3	4	5	6	7	II 30
								
								

	Zustimmung							Ablehnung	
Die Förderstufe ist eine "Brems- und Staustufe" für die begabteren Schüler und daher abzulehnen.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								31
									
Die Verwaltungsanforderungen gehören an den äußersten Rand des Schullebens.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								32
									
Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolkes getragen sein und nicht von den einzelnen Interessengruppen bestimmt werden.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								33
									
Es ist eine begrüßenswerte Forderung, mehr Wirtschaftsoberschulen einzurichten, denn sie entspricht der ökonomischen Entwicklung unserer Gesellschaft.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								34
									
Bei den Verkehrsunfällen sind in steigender Zahl Jugendliche beteiligt. - Die technischen Mittel werden schneller vollkommen als der Mensch sittlich reift, um sie zu beherrschen.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								35
									
Wenn der Gymnasiallehrer 15 Wochenstunden zu erteilen hätte und weitgehend von den Lasten der Verwaltungsarbeiten befreit werden könnte, dann wäre dem Gymnasium mehr geholfen als mit den vielen schulreformerischen Maßnahmen.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								36
									
Die in unserer Gesellschaft sich immer stärker durchsetzenden sexuellen Freiheiten bedrohen die Institution der Familie.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								37
									
Der Gymnasiallehrer wird von den freiberuflich tätigen Akademikern mehr wegen seiner Lehrerfunktion als wegen seines Beamtenstatus bedauert.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								38
									

	Zustimmung							Ablehnung	
Der Sozialkundelehrer (Gemeinschaftskundelehrer) sollte in seinem Unterricht mit der Hereinnahme eigener politischer Einstellungen sehr zurückhaltend sein.	1	2	3	4	5	6	7	II	
	.....								39
									
Ich würde es nicht gerne sehen, wenn mein 12-jähriger Sohn einen atheistischen Deutsch- und Sozialkundelehrer hätte.	1	2	3	4	5	6	7	II	
	.....								40
									
Die Gier nach Geld verhindert in vielen Arbeiterfamilien das Durchhalten ihrer Kinder auf der Höheren Schule bis zum Abitur.	1	2	3	4	5	6	7	II	
	.....								41
									
Das pädagogische Gespräch zwischen Schüler und Lehrer wird durch die Priorität der <u>Verwaltungsanforderungen</u> bedauerlicherweise oft verhindert.	1	2	3	4	5	6	7	II	
	.....								42
									
Linkeradikale Studentengruppen stören heute allzuoft die demokratische Ordnung.	1	2	3	4	5	6	7	II	
	.....								43
									
In den Lehrplänen der Höheren Schule sollten in stärkerem Maße als bisher Themen wirtschaftlichen Inhalts enthalten sein.	1	2	3	4	5	6	7	II	
	.....								44
									
Die innere Schulreform setzt einen Schüler voraus, den es in Wirklichkeit nicht geben kann, denn der Mensch ist von Natur aus träge, er will nicht lernen, er muß dazu erst gezwungen werden.	1	2	3	4	5	6	7	II	
	.....								45
									
Das neunjährige deutsche Gymnasium hat sich in seiner Grundkonzeption durchaus bewährt, es besteht kein Grund für eine tiefgreifende Änderung.	1	2	3	4	5	6	7	II	
	.....								46
									

	Zustimmung							Ablehnung	
Die Diskussion über Sexualität in Schülervereinigungen ist der sexuellen Aufklärung der Jugend förderlich. Sie sollte man als Lehrer unterstützen.	1	2	3	4	5	6	7	II	47
									
									
Ein Facharbeiter steht zur Zeit sozial höher als viele Akademiker.	1	2	3	4	5	6	7	II	48
									
									
Es ist dem Gymnasium nicht gut bekommen, daß es die "Laissez faire-Pädagogik" übernommen hat.	1	2	3	4	5	6	7	II	49
									
									
Unterschiede in den Klassenfrequenzen zwischen den einzelnen Schularten lassen sich von deren spezifischen Bildungszielen her rechtfertigen.	1	2	3	4	5	6	7	II	50
									
									
Die Rede von den Begabungsreserven und von dem noch unausgeschöpften Begabungsreservoir ist ein Sozialmärchen, denn der tüchtige und begabte Schüler hat immer schon seinen Weg aus allen Schichten in die Höhere Schule gefunden.	1	2	3	4	5	6	7	II	51
									
									
Bei der Forderung, der Lehrer solle sich mehr mit den Grundkenntnissen der Verwaltungstechniken vertraut machen, muß widersprochen werden, da dies nicht primär zu den Obliegenheiten eines Lehrers gehört.	1	2	3	4	5	6	7	II	52
									
									
Politisierende Lehrer sind als Praktiker in der Schule meist unbrauchbar.	1	2	3	4	5	6	7	II	53
									
									
Die "weiche Welle" in der Schule ist der Entwicklung eines starken Charakters hinderlich.	1	2	3	4	5	6	7	II	54
									
									

	Zustimmung				Ablehnung				
	1	2	3	4	5	6	7		
Die Errichtung von Gesamtschulen leistet einer geistigen Niveellierung Vorschub.	1	2	3	4	5	6	7	II 55	
									
									
An zwei hessischen Gymnasien wurde von seiten der Schülerzeitungsredaktionen eine schriftliche Befragung der Schüler über ihr sexuelles Verhalten durchgeführt. Es ist durchaus gerechtfertigt, daß die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse in den Schülerzeitungen unterblieben ist.	1	2	3	4	5	6	7	II 56	
									
									
In Ländern wie den USA, in denen die Öffentlichkeit stark in die Leitung des Schulwesens eingreift, leidet die Schularbeit oft sehr darunter, weil nur wenige etwas von Erziehung und Unterricht verstehen. Gegen eine solche Tendenz sollte man sich in der BRD wehren.	1	2	3	4	5	6	7	II 57	
									
									
Die schulische Entwicklung läuft dahin, die Begabungsreserven der begabteren Schüler brach liegen zu lassen auf Kosten einer fragwürdigen Massenhilf-bildung.	1	2	3	4	5	6	7	II 58	
									
									
In der Regel werden in den unteren Schichten weniger begabte Kinder geboren als in den oberen Schichten.	1	2	3	4	5	6	7	II 59	
									
									
Wegen der vielen Erlasse und Bestimmungen, die dem Lehrer seine Handlungsweise oft bis ins kleinste vorschreiben, ist seine Freiheit als Pädagoge sehr eingeschränkt.	1	2	3	4	5	6	7	II 60	
									
									
Ich werde von meiner Schularbeit so in Anspruch genommen, daß ich mich politisch nicht engagieren kann.	1	2	3	4	5	6	7	II 61	
									
									
Die Höhere Schule sollte auf allen Stufen Ausleseschule sein, denn eine nivelierte Höhere Schule kann die leistungsstarken Schüler nicht genügend fördern.	1	2	3	4	5	6	7	II 62	
									
									

	Zustimmung							
Öffentliche Kritik am Lehrer in Schülerzeitungen zerstört das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler.	1	2	3	4	5	6	7	II 63
								
								
Es ist zu begrüßen, wenn die Öffentlichkeit durch die Kommunikationsmittel über schulinterne Dinge informiert wird.	1	2	3	4	5	6	7	II 64
								
								
Der Gymnasiallehrer verkehrt gesellschaftlich vorwiegend innerhalb seines eigenen Kreises.	1	2	3	4	5	6	7	II 65
								
								
Das Schlagwort "Die Politik ist ein schmutziges Geschäft" trifft in einer Demokratie nicht mehr zu.	1	2	3	4	5	6	7	II 66
								
								
Wenn man die KPD verboten hat, dann müßte man auch die NPD verbieten.	1	2	3	4	5	6	7	II 67
								
								
Die Schülermitverwaltung ist eine demokratische Spielerei, weil die Schüler nicht genug zu autonomem Handeln erzogen werden, und der tatsächliche Entscheidungsspielraum für die SMV viel zu gering ist.	1	2	3	4	5	6	7	II 68
								
								
Von der Tatsache, daß nur wenige Arbeiterkinder die Höhere Schule besuchen, eine Rechtfertigung für die Umwandlung unseres Schulwesens ableiten zu wollen, hieße die berechtigten Ansprüche der übrigen Gesellschaftsschichten negieren.	1	2	3	4	5	6	7	II 69
								
								
In den Zeiten des Wahlkampfes würde ich mich als Direktor darum bemühen, Vertreter der einzelnen Parteien in die Schule einzuladen und sie vor der Oberstufe sprechen zu lassen.	1	2	3	4	5	6	7	II 70
								
								
Die Schülermitverwaltung funktioniert im allgemeinen nur bei geschickter Anleitung durch die Lehrer.		2	3	4	5	6	7	II 71
								

	Zustimmung							Ablehnung	
Der Forderung, der Philologenverband sollte sich mehr im Sinne einer Gewerkschaft verstehen, kann ich nicht zustimmen.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								72
									
Begabte Schüler sind nicht in beliebiger Zahl vorhanden, denn Begabung unterliegt dem Gesetz der Knappheit.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								73
									
Bei der Formulierung des gymnasialen Bildungszieles sollte mehr als bisher auf die Wünsche der Wirtschaft Rücksicht genommen werden.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								74
									
Vorträge von Wirtschaftlern in unseren Gymnasien sollten in vermehrtem Maße gehalten werden, denn die Schule muß mehr und mehr sich den wirtschaftlichen Problemen zuwenden.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								75
									
Die Gesamtschule vermag mehr als das traditionelle Gymnasium zu einer Vermehrung und Erleichterung der Übergangsmöglichkeiten und damit zur Startgerechtigkeit und Chancengleichheit zu führen.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								76
									
In Mammutschulen, wie sie z.B. Gesamtschulen darstellen, verkümmern zwei unerläßliche Voraussetzungen, nämlich das persönliche Lehrer- und Schülerverhältnis und der Kontakt mit den Eltern.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								77
									
Der geistige Mensch verzichtet heute in unserer Konsum- und Wohlstandsgesellschaft in der Fülle, demgegenüber will die Masse unter allen Umständen genießen.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								78
									
Die Ergebnisse des Gymnasialunterrichts sind "potemkinsche Bildungsdörfer", die momentane Wissenspräsenz täuscht über ihre wahre Konstanz hinweg.	1	2	3	4	5	6	7		II
	.....								79
									
Die bestehende Dreigliedrigkeit unseres allgemein bildenden Schulwesens ist der Begabtenförderung optimal dienlich.	1	2	3	4	5	6	7		II
									

L E B E N S L A U F

Am 8. März 1930 wurde ich als Sohn des Lehrers Heinrich Schefer und seiner Ehefrau Wilhelmine geb. Hoeck in Marburg/Lahn geboren.

Meine Schulzeit wurde durch die besonderen Verhältnisse der Kriegs- und Nachkriegszeit für mehrere Jahre (1944 - 1947) unterbrochen. Nach dem Abitur, 1952, studierte ich am Pädagogischen Institut in Jugenheim/Bergstraße und legte 1955 die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Volks- und Mittelschulen des Landes Hessen ab.

Von 1955 bis 1958 war ich an der zweiklassigen Volksschule in Ernsthausen, Kreis Marburg, tätig. Bei Einrichtung der Förderstufe an der Gesamtschule Kirchhain, Kreis Marburg, wurde ich 1958 nach Kirchhain versetzt und unterrichtete vornehmlich in Förderstufenklassen. 1959 legte ich an der Gesamtschule Kirchhain die Zweite Staatsprüfung ab.

1962 bewarb ich mich bei der damaligen Hochschule für Erziehung (HfE) in Gießen um eine Stelle als Pädagogischer Mitarbeiter. Meine Versetzung von der Gesamtschule Kirchhain an die HfE Gießen erfolgte im Sommersemester 1962. Seit dieser Zeit bin ich als Pädagogischer Mitarbeiter am Seminar für Soziologie der Erziehung an der Abteilung für Erziehungswissenschaften (AfE) der Justus Liebig-Universität in Gießen tätig.

Vom Wintersemester 1962/63 an studiere ich an der Justus Liebig-Universität Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Psychosomatik. Ich besuchte vornehmlich die Veranstaltungen der Professoren Mieskes, Pross, Richter und Wewetzer.

FOTO-DRUCK LENZ • 63 Gießen • Riegelpfad 32/Ecke Ludwigstraße • Telefon 0641-77449